Série

Comunicação e Educação

Sérgio Luiz Alves da Rocha
Rogério Pelizzari de Andrade
(Organizadores)

Volume 9

Novos horizontes entre a pandemia e o pós-pandemia

Editora da UESC

Novos horizontes entre a pandemia e pós-pandemia

Sérgio Luiz Alves da Rocha
Rogério Pelizzari de Andrade
(orgs.)

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

ROCHA, S. L. A., and ANDRADE, R. P., eds. Perspectivas pós-pandêmicas: teoria e práxis. In: *Novos horizontes entre a pandemia e pós-pandemia* [online]. Ilhéus: EDITUS, 2025, 522 p. Comunicação e educação series, vol. 9. ISBN: 978-85-7455-604-8. https://doi.org/10.7476/9788574556147.

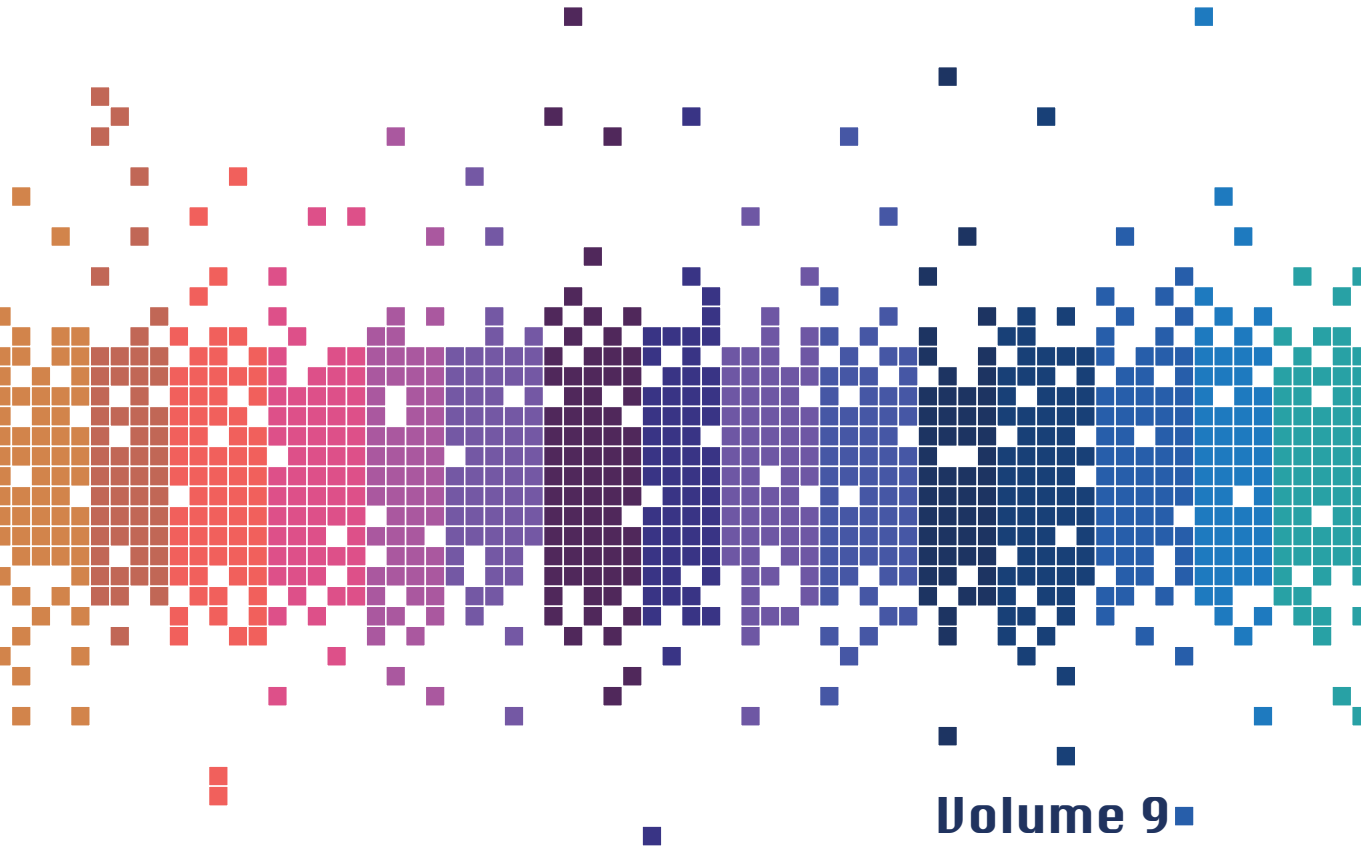
All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento 4.0.

Série

Comunicação e Educação



Volume 9

Universidade Estadual de Santa Cruz

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
Jerônimo Rodrigues - Governador

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Rowenna dos Santos Brito - Secretária

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
Alessandro Fernandes de Santana - Reitor
Maurício Santana Moreau - Vice-Reitor

DIRETORA DA EDITUS
Rita Virginia Alves Santos Argollo

Conselho Editorial:
Rita Virginia Alves Santos Argollo – Presidente
Andréa de Azevedo Morégula
Antonia dos Reis Salustiano Evangelista
Cacá Gonçalves
Fernanda Viana Lima
Helena Costa
Jussara Tânia Silva Moreira
Lurdes Bertol Rocha
Maria Lícia Silva de Queiroz
Maria Luiza Silva Santos
Maurício Santana Moreau
Pedro Lopes Marinho
Sabrina Nascimento
Vitória Solange Coelho Ferreira
Wolney Gomes Almeida

Série Comunicação e Educação

Sérgio Luiz Alves da Rocha
Rogério Pelizzari de Andrade
(Organizadores)

Volume 9

Novos horizontes entre a pandemia e o pós-pandemia

Ilhéus - Bahia

Editora da UESC

2025

Copyright ©2025 by
Sérgio Luiz Alves da Rocha | Rogério Pelizzari de Andrade

Direitos desta edição reservados à
EDITUS - EDITORA DA UESC

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional,
conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

PROJETO GRÁFICO E CAPA
Alencar Júnior

DIAGRAMAÇÃO
Propagare Ltda.

FINALIZAÇÃO
Millena Saturnino

REVISÃO
Tikinet Edição LTDA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N935 Novos horizontes entre a pandemia e pós-pandemia / Sérgio Luiz Alves da Rocha, Rogério Pelizzari de Andrade (orgs.). – Ilhéus, BA: Editus, 2025.
523 p.: il. – (Comunicação e educação; v.9)

Inclui referências.
ISBN: 978-85-7455-604-8

1. Comunicação e educação. 2. COVID 19, Pandemia de, 2020 -. 3. Educação midiática. 4. Educação – Estudo ensino. 5. Tecnologia educacional. I. Rocha, Sérgio Luiz Alves da. II. Andrade, Rogério Pelizzani de.

CDD 371.33

Elaborado por Quele Pinheiro Valença – CRB 5/1533

EDITUS - EDITORA DA UESC
Universidade Estadual de Santa Cruz
Rodovia Jorge Amado, km 16 - 45662-900 - Ilhéus, Bahia, Brasil
Tel.: (73) 3680-5170
www.uesc.br/editora
secretaria.editus@uesc.br
EDITORA FILIADA À

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

ASOCIACIÓN DE EDITORIALES UNIVERSITARIAS DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Apresentação

Sérgio Luiz Alves da Rocha[1]
Rogério Pelizzari de Andrade[2]

A coletânea de artigos que compõe este volume representa a retomada das publicações pela Editus, editora da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), das produções do Grupo de Pesquisa (GP) Comunicação e Educação da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom). A obra integra a série temporariamente interrompida desde 2021 e reúne 33 textos, selecionados entre os 91 submetidos e apresentados na 45ª e na 46ª edição do congresso nacional da Intercom, ocorridas, respectivamente, nas cidades de João Pessoa (PB), em 2022, e Belo Horizonte (MG), em 2023.

As pesquisas que motivaram a elaboração dos trabalhos foram aplicadas e desenvolvidas entre os anos de 2020 e 2023, compreendendo todo o período em que perdurou oficialmente a pandemia de covid-19, em suas diferentes etapas e a despeito do posicionamento controverso, bem como dos desencontros (e desmedidas) do governo federal acerca da questão[3] que, não raro, divergiam das medidas adotadas pela grande maioria dos estados e municípios brasileiros. Nesse sentido, os pesquisadores se debruçaram sobre

1 Professor EBTT do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e coordenador do Grupo de Pesquisa (GP) Comunicação e Educação da Intercom.

2 Pesquisador do Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (Mecom-ECA/USP) e vice-coordenador do Grupo de Pesquisa (GP) Comunicação e Educação da Intercom.

3 O Decreto Legislativo nº 6, por exemplo, reconhece a "ocorrência de estado de calamidade pública" já no dia 20 de março de 2020 (Brasil, 2020). Pouco mais de dois anos depois, em 23 de abril de 2022, o governo federal revogou todos os decretos que havia produzido de combate à crise sanitária, inclusive o que instituiu o Comitê Nacional da Pandemia de Covid-19 (Governo Federal Revoga…, 2022). O término oficial da pandemia, contudo, foi anunciado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) apenas um ano depois, em 5 de maio de 2023 (OMS Declara Fim…, 2023). Para efeito de comparação, no Rio Grande do Sul, a revogação das medidas em nível estadual ocorreu no fim de junho de 2023, isto é, quase dois meses depois da OMS (Rio Grande do Sul, 2023).

cenários que envolveram, ao longo desses anos, o distanciamento social e de circulação de pessoas (inicialmente total, com flexibilização gradual à medida que os riscos arrefeceram), o uso obrigatório de proteção, como máscara e álcool em gel nos mais variados espaços (que, em dado momento, se tornou recomendação), a mediação das relações humanas por intermédio de dispositivos tecnológicos de comunicação (como aplicativos de trocas de mensagens e de videoconferências), entre outros, que introduziram uma série de novas práticas e impactaram diretamente as nossas vidas cotidianas (mesmo após o processo de reabertura e retomada plena das atividades sociais).

Depois de dois anos em que o congresso nacional aconteceu de forma remota[4] e por meio de uma plataforma virtual desenvolvida para esse fim, o evento presencial foi retomado em 2022. Como podemos observar, contudo, pelos registros fotográficos feitos nas seções temáticas organizadas pelo nosso GP na ocasião[5], ainda havia um número reduzido de participantes nas salas reservadas para os debates, boa parte deles usando máscara de proteção. Em 2023, a Intercom introduziu também, pela primeira vez, o formato híbrido, com uma etapa a distância e outra presencial, certamente um legado do período pandêmico.

As condições e contextos apontados, assim como seus desdobramentos, motivaram transformações tão significativas e, talvez, sem precedentes, que, não por acaso, há menção direta à crise sanitária em pouco mais de dois terços dos artigos selecionados para este compêndio. A palavra "pandemia", por exemplo, aparece em 23 dos 33 textos (69,7% do total). Também verificamos análises, reflexões e estudos de caso que fazem alusão direta a recursos que se naturalizaram ou tiveram seu uso intensificado em decorrência desse período histórico, modificando as formas de estarmos, interagirmos e aprendermos uns com os outros.

Considerando tais cenários, este volume 9 foi estruturado em três partes. A primeira agrupa as contribuições que têm como objeto a educação formal (principalmente a educação básica) e o marco temporal inicial datado no ano de 2020. São, na maioria, pesquisas aplicadas no ambiente escolar e que buscam refletir os efeitos imediatos da covid-19 no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista seus principais atores (alunos e professores), a partir de levantamento e análise de dados, assim como de discussões teóricas.

A segunda parte reúne *papers* que trazem discussões sobre a interface Comunicação e Educação produzidas durante a transição do período mais severo

4 A 43ª edição (2020) foi organizada pela Universidade Federal da Bahia, e a 44ª (2021), pela Universidade Católica de Pernambuco.

5 As fotos podem ser consultadas no perfil oficial do GP Comunicação e Educação, como no link a seguir: https://www.instagram.com/p/CwDJkQTuroc/?igsh=YmpvZjlzdW5ieHZ4. Acesso em: 15 abr. 2024.

da pandemia para o momento de reabertura, com a retomada da circulação das pessoas e das vivências do dia a dia. Os trabalhos já não tratam de forma direta a crise sanitária (ainda que sua presença seja inevitável) e uma proporção significativa deles aborda práticas, ações e projetos relacionados à Educomunicação.

A terceira e última parte se volta para o tempo presente e lança um olhar para o futuro. São estudos de caráter teórico e prático, que têm como pano de fundo as consequências desses anos recentemente encerrados (tudo indica que não de forma definitiva) e as perspectivas sobre o devir: os novos horizontes forjados por esta área de convergência, que se mantém firme na produção de conhecimento científico, lançando luz e buscando debater os desafios e as demandas da contemporaneidade.

Para além da temática afeita ao período pandêmico, os pesquisadores do GP Comunicação e Educação deram continuidade aos interesses individuais e coletivos, promovendo trocas de experiências e diálogos ricos, especialmente nos encontros viabilizados pela Intercom. Sem pretensão de alcançarmos a totalidade dos assuntos contemplados nas páginas a seguir, não poderíamos deixar de enfatizar a diversidade nelas impressa, com produções sobre meio ambiente e sustentabilidade, povos originários, direitos humanos, combate ao abuso sexual, educação midiática, projetos de Educomunicação aplicados à educação básica, ensino superior e pós-graduação, a presença dos dispositivos comunicacionais na educação e a mediação do processo de ensino-aprendizagem, desinformação, aceleração social de tempo e inteligência artificial, entre outros.

Reiteramos nossos agradecimentos à Editus pela parceria ao longo de quase uma década, por todo o apoio e pelas condições oferecidas para criarmos e preservarmos vivo este projeto plural e importante, mesmo após o momento tão difícil que enfrentamos por conta da pandemia de covid-19. Estendemos nosso "muito obrigado" aos 157 pesquisadores que participaram da 45ª e da 46ª edição do congresso nacional da Intercom e que estimularam a difícil missão de identificarmos os 64 que integram esta obra. Originários das diferentes regiões do Brasil, os artigos aqui presentes representam apenas uma fração dos frutos gerados pela pesquisa em Comunicação e Educação, marcada pelo esforço conjunto de construção de uma sociedade mais justa e democrática, pautada pela igualdade e pelo respeito às diferenças.

Referências

BRASIL. Senado Federal. **Decreto legislativo nº 6, de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília, DF: Senado Federal, 20 mar. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/dlg6-2020.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

GOVERNO FEDERAL REVOGA decretos de enfrentamento à pandemia. **Senado Federal**, Brasília, DF, 23 maio 2023. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/05/23/governo-federal-revoga-decretos-de-enfrentamento-a-pandemia. Acesso em: 15 abr. 2024.

OMS DECLARA FIM da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à covid-19. **Organização Pan-Americana de Saúde**, [*s. l.*], 5 maio 2023. Disponível em: https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente. Acesso em: 15 abr. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Governo Estadual. **Decreto nº 57.087, de 30 de junho de 2023**. Revoga decretos. Porto Alegre: Governo do Estado, 30 jun. 2023. Disponível em: https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=875834. Aceso em: 15 abr. 2024.

Prefácio

Ana Luisa Zaniboni Gomes[1]

A generosidade intelectual de pesquisadoras e pesquisadores que integram o Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação da Intercom é o motor que impulsiona um espaço plural de permanente reflexão e ensino-aprendizagem.

Trata-se de um coletivo que acolhe, nutre, potencializa, fortalece e dissemina ideias, iniciativas e boas práticas – seja no vasto território da Educomunicação, seja na interface que reconhece a fluidez de campos científicos outrora tão demarcados (e hoje definitivamente interrelacionados) como os da Comunicação e da Educação.

Este grupo de docentes, profissionais, estudiosos e pesquisadores das mais diferentes regiões do país se dedica a investigar e relatar, desde a sua criação, nos anos 1980, uma pluralidade de experiências vivenciadas ao longo de décadas a partir de espaços educativos formais, informais e não-formais, públicos ou privados, presenciais, a distância ou híbridos. Essa continua sendo, portanto, a tônica dominante dos artigos deste 9º volume da série Comunicação e Educação, com o qual nos brinda a Editus, parceira que acolheu de imediato a demanda do GP por uma coleção específica para as reflexões da área.

Mas essas páginas também abrigam, em suas entrelinhas, outros textos e contextos. Elas falam de um cenário de perdas, lutos, resiliências e esperanças – sentimentos que atingiram a todos nós nos mais de mil dias de pandemia e na fase que sucedeu a emergência sanitária. No caso do Brasil, a calamidade virótica foi exponenciada pela política do então governo federal, que jurou de morte o estado democrático de direito, afetou a ciência, as artes, o meio-ambiente, legitimou a desinformação, escancarou a violência, abriu

1 Doutora em Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), jornalista profissional diplomada e diretora de projetos na OBORÉ. Integra o Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (ECA/USP/CNPq). Foi coordenadora do GP Comunicação e Educação da Intercom – gestão 2018-2020.

espaço para a desinformação, ressuscitou a fome no meio do nosso povo. É educativo lembrar, para não repetir…

Ainda estamos digerindo e tentando lidar com tantas situações novidadeiras, com tantas carências e emergências que caracterizam este momento do mundo e do nosso país. Se experimentar é preciso, que o muito no pouco nos seja possível… Por isso, todo tipo de contribuição que valha para o adensamento de teorias e para a construção de práticas e ideias de novos temas para futuras investigações na área da Comunicação e Educação, será muito bem-vindo. Há muitas delas neste livro.

SUMÁRIO

PARTE I
INTERFACE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE COVID-19

Voltar às aulas presenciais durante a pandemia: a percepção dos estudantes 19
Sérgio Luiz Alves da Rocha
Patrícia Oliveira de Freitas

O ensino-aprendizagem na pandemia de covid-19: um olhar quantitativo sobre os condicionantes da educação nesse período 33
Renata Cristina Freire Corrêa

Educação na Era da Hipermidiatização: desafios e tensões entre pandemia, plataformas e algoritmos 51
Marco Antônio de Oliveira Tessarotto
Flávio Menezes Santana
Vinícius da Silva Coutinho

Interveniências tecnotemporais em processos educomunicativos 67
Adilson Citelli

A relação entre professores "infoxicados" e ensino remoto emergencial 83
Michel Carvalho da Silva

Celular como tecnologia mediadora nos processos de aprendizagens 99
Tatiana Luz-Carvalho
Eliana Nagamini
Maria do Carmo Souza de Almeida

A formação docente e seus reflexos no uso de plataformas de videoconferência durante o Ensino Remoto Emergencial 117
Gláucia Silva Bierwagen
Roberta Takahashi Soledade

Práticas digitais na educação durante o ensino remoto emergencial: um estudo comparativo 133
Douglas de Oliveira Calixto
Rogério Pelizzari de Andrade

Juventudes e Comunicação: observando os sentidos fixados sobre as condições das juventudes brasileiras nas publicidades do Enem de 2020 e 2023 151
Arthur Germano Nolasco Rucks
Pâmela Saunders Uchôa Craveiro

Saber tradicional indígena e experiências didático-pedagógicas sobre corpo e lugar entre Brasil e Portugal 167
Marcelo Rodrigo da Silva
Fabiana Feronha Wielewicki
Teresa Margarida Luzio Morais

PARTE II
COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO, EDUCOMUNICAÇÃO E ABORDAGENS TRANSITÓRIAS

A Educomunicação na educação profissional e tecnológica 181
Eliana Nagamini

Pesquisas sobre a área de Educomunicação nos programas de pós-graduação mineiros 197
Diva Souza Silva

Currículo Paulista: buscando possibilidades educomunicativas 209
Daniely Silva Duarte
Elaine Leite de Lima

Epistemologia e práxis dos projetos de Educomunicação na licenciatura de Pedagogia 225
Edilane Carvalho Teles

Protagonismo docente e Educomunicação: reflexões acerca da produção de material didático e divulgação científica 237
Giuliene Pereira Pellin
Vivian Battaini

Educomunicação e combate ao abuso sexual: análise das narrativas de radionovela e animação produzidas pela Rádio Margarida 249
Thiago Almeida Barros
Gecilene Magalhães Marinho Barros
Ivana Cláudia Guimarães de Oliveira

Educomunicação e direitos humanos na mídia: a experiência do projeto de extensão EducomDH 265
Andrea de Lima Trigueiro de Amorim
Jefte Fernando de Amorim Barbosa
Marcelo Santos Dantas
Micael Mayson Morais do Nascimento

Educomunicação, educação midiática e jornalismo: uma relação necessária 279
Rose Mara Pinheiro

Escola Estadual Vespasiano Martins: uma prática educomunicativa 289
Bruno Santiago Alface
Rose Mara Pinheiro

Contribuições da comunicação e da educação diante da desinformação de jovens estudantes em sala de aula 301
Viviane Ongaro
Monica Fantin
José Douglas Alves dos Santos

Duas décadas da interface Comunicação e Educação: a construção metodológica de uma pesquisa feita com base em um portal de periódicos científicos online 317
Cláudia Nonato

PARTE III
PERSPECTIVAS PÓS-PANDÊMICAS: TEORIA E PRÁXIS

GPT-3: um cérebro eletrônico no jardim do fascínio 333
Adilson Citelli

Educação midiática e inteligências artificiais: reflexões sobre processos de ensino-aprendizagem, tecnicidade, crítica e fluência tecnológica 353
Cláudia Maria Moraes Bredarioli
Cicélia Pincer Batista

Curadoria paralela: pesquisa escolar e regimes de verdade em motores de busca 369
Marcia Azen
Arlete Nery de Andrade

A plataformização e a escola: temporalidades a partir de Milton Santos 385
Marcelo Augusto Pereira dos Santos

Professores, mídias e informação: o repertório de docentes para a prática da educação midiática 401
Bruno de Oliveira Ferreira

Desafios na educação para a cidadania: uso e consumo de mídia na escola 417
Egle Müller Spinelli
Tânia Marcia Cezar Hoff
Isabela Afonso Portas
Letícia Franco Caro
Sabrina Generali

Pensar transmídia na formação universitária: encontro de saberes 433
Betânia Maria Vilas Bôas Barreto
Rodrigo Bomfim Oliveira
Karen Vieira Ramos

Aspectos pedagógicos da ação do Ncep no contexto da curricularização da extensão: um percurso metodológico 447
Criselli Maria Montipó
José Carlos Fernandes
Hendryo André

Competência midiática na educação: o documentário como recurso pedagógico nas escolas 463
Luma Perobeli
Davi Perez
Gustavo Furtuoso
Ricardo Souza
Gabriela Borges

O cinedebate na educação ambiental de transição para sociedades sustentáveis 479
Derliz Hong Hung Moreno
Luciana Mello Ribeiro

Atravessamentos entre metodologia de ensino-aprendizagem e processos comunicacionais a partir da experiência do Cieja Campo Limpo 495
Karen Pavani Goulart

Pesquisando as juventudes e as escolas: métodos e temáticas 509
Sérgio Luiz Alves da Rocha
Patrícia Oliveira de Freitas

PARTE I

Interface Comunicação e Educação em tempos de Covid-19

Voltar às aulas presenciais durante a pandemia: a percepção dos estudantes

Sérgio Luiz Alves da Rocha[1]
Patrícia Oliveira de Freitas[2]

Introdução

Nas últimas décadas, diversas tecnologias de comunicação e da informação se inseriram nas práticas que definiram a identidade da instituição escolar, mesmo que, na maior parte das vezes, essas incorporações não tenham se efetivado de modo planejado e a partir de um uso aprovado institucionalmente.

Com conteúdos das múltiplas áreas do conhecimento disponíveis em diferentes espaços virtuais através das telas – móveis ou não –, a instituição escolar foi tencionada em suas práticas, originando reflexões sobre as relações entre as tecnologias e os modelos educacionais (Santaella, 2010, 2013). Professores, livros e espaço escolar deixaram de ter exclusividade nas formas de produção e incorporação do saber (Martín-Barbero, 2014), mas isso não significa que a escola e suas práticas são irrelevantes na contemporaneidade[3].

Em uma pesquisa anterior, quando estudamos a relação entre estudantes de uma escola pública de ensino médio do Rio de Janeiro com os canais educativos digitais, percebemos que a função dos conteúdos acessados era fundamentalmente de complementar o processo de formação implementado pela escola, evidenciando que a seleção desses conteúdos se efetivava a partir de lógicas escolares.

1 Professor EBTT do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sergio.rocha@ifrj.edu.br.

2 Professora do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (ICSA/UFRRJ), doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), pfreitas@ufrrj.br.

3 Nem nos permite naturalizar a relação dos jovens com as tecnologias (Livingstone, 2011).

Posteriormente, realizamos uma pesquisa cujo objetivo geral foi compreender quais os principais aspectos relatados pelos estudantes relacionados ao retorno ao modelo presencial de ensino. Como eles avaliavam o próprio desempenho escolar durante o momento de oferta de ensino remoto? Como receberam a notícia do eventual retorno ao ensino presencial, quais eram as suas expectativas, sonhos e angústias? Como foram os primeiros tempos depois da volta ao modelo presencial, as dificuldades e os pontos positivos? Essa percepção inicial se alterou com o passar do tempo?

Percebemos que, em um curto espaço de tempo, esses jovens migraram de um modelo prioritariamente gutemberguiano de escolarização para um modelo majoritariamente mediado pelas tecnologias digitais, promovendo inúmeras modificações nas suas formas de ser e estar no mundo. A pesquisa visou compreender, a partir das falas dos jovens, os modos pelos quais essas modificações nos modelos de escolarização reverberaram em suas vidas.

Contextualizando a pesquisa

Metodologicamente, nossa pesquisa apresentou características qualitativas, de caráter exploratório e descritivo[4]. Os dados foram coletados por meio de questionário impresso aplicado no espaço escolar e foram realizados grupos focais online[5]. Optamos por selecionar uma amostra constituída por estudantes a partir do 4º período de escolarização.

Nesse universo, tínhamos um conjunto de estudantes que ingressaram na instituição durante o período pandêmico. Ainda assim, queremos assinalar que tal critério não garantiu uma homogeneidade nas trajetórias de escolarização: tínhamos desde estudantes que migraram de outro ensino remoto para o modelo do remoto ofertado pela Instituição estudada, até estudantes que permaneceram fora do processo de escolarização até efetuar a matrícula na instituição.

Os sujeitos da pesquisa eram estudantes de uma escola pública da rede federal de ensino que tem uma avaliação bastante positiva no mercado de bens simbólicos. Em algumas falas dos estudantes, a opção pela escola apareceu claramente associada às experiências de familiares e amigos que

4 O projeto e sua metodologia de obtenção de dados foram submetidos à Plataforma Brasil e foram aprovados.

5 Para uma discussão sobre os grupos focais online e suas especificidades em relação aos grupos focais presenciais, consultar Martino e Duarte (2021) e Oliveira *et al*. (2022).

avaliavam de modo positivo a qualidade do ensino ofertado pela instituição, como nas falas reproduzidas a seguir[6]:

> *O elevado nível de aprendizado que a escola oferece e o nível de preparação para o mercado de trabalho;*
>
> *Alta relevância, fiquei sabendo, através de amigos, que o IFRJ tinha um ótimo ensino;*
>
> *Porque era uma escola com ensino técnico, forte e pública.*

A partir dessa avaliação positiva, muitos estudantes apontaram a possibilidade de acesso ao ensino superior, ao mercado de trabalho, a novas oportunidades, como observamos em algumas falas destacadas:

> *A possibilidade de ter um ensino de qualidade e, assim, consequentemente, ter mais chances de entrar em uma faculdade federal;*
>
> *O elevado nível de aprendizado que a escola oferece e o nível de preparação para o mercado de trabalho.*

Como constatamos nas pesquisas realizadas com os estudantes durante a pandemia, eles mudaram seus planos pessoais diante do novo contexto. Tão logo iniciou-se o período do isolamento social, muitos estudantes imaginaram que iriam conseguir aproveitar o tempo "*sem a escola*"[7] para colocar em dia conteúdos que até então tinham sido apresentados em aula. Estudantes dos períodos finais citaram frequentemente seus projetos de revisar conteúdos de anos anteriores para se preparar para o Enem. Entretanto, muitos relataram que sucumbiram ao longo período de ausência da escola, ou, posteriormente, às novas rotinas e às suas novas exigências.

A instituição interrompeu as atividades por aproximadamente sete meses, e, nesse contexto, os contatos foram muito esporádicos e efetivados muito mais por iniciativas individuais de alguns professores. Entretanto, mesmo as iniciativas pensadas como forma de manter o contato regular com os estu-

6 Esta forma de avaliação corresponde ao que afirma Brandão (2012) em relação ao crescimento da demanda por parte das classes populares pelas escolas federais, que passam a ser vistas como sendo de maior status. Tal discussão reafirma por outra via a centralidade da escola.

7 A noção de estudantes sem escola aqui se refere ao tempo entre a decretação da urgência sanitária e o início da adoção do ensino remoto no modelo de atividades pedagógicas não presenciais (APNP) pela escola. APNP foi o modelo de ensino remoto seguido pela instituição, que passou por ampla discussão na comunidade antes de ser aprovado (Instituto Federal do Rio de Janeiro, 2020).

dantes foram, com o passar do tempo, sendo esvaziadas[8]. Um termo comum nas falas dos entrevistados para se referir a esse momento foi "*procrastinar*".

As falas dos estudantes sobre esse momento de ausência da escola nos indicaram a relevância da instituição como eixo estruturador da rotina e do tempo dos jovens. Elas explicitaram uma certa crise identitária que pode ser melhor entendida a partir dos elementos que se relacionam com o que Perrenoud (2002) denominou de "o ofício de aluno". Elemento central na constituição da identidade jovem, que nesta fase da vida se define a partir do pertencimento à escola, do "ser estudante", a ausência da instituição e da possibilidade de vivenciar as suas práticas gerou um borramento entre os papéis sociais de ser aluno, ser filho, amigo etc. Ao mesmo tempo, houve o desaparecimento dos limites que definem o estar-na-escola e o estar-fora-dela.

Depois de um longo debate, a instituição retomou as atividades a partir da implementação de um modelo de ensino remoto denominado de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP). Nesse modelo, foi definido um conjunto de aspectos, tais como redução dos conteúdos das disciplinas, limite de tempo de tela, eliminação da possibilidade de reprovação dos estudantes que realizassem 50% das atividades propostas em cada disciplina, independentemente de seu rendimento, entre outros (Instituto Federal do Rio de Janeiro, 2020)[9].

Mesmo com esse conjunto de condições, que tinham o objetivo de minimizar as pressões sobre os discentes, a sensação muitas vezes foi que tal modelo não favorecia o processo de aprendizagem, como pode ser depreendido do conjunto de falas a seguir.

> *Dormente. Quase não aprendi a matéria*;
>
> *Eu sentia que não estava aprendendo nada*;
>
> *Não existia, no caso. O desinteresse era muito presente, mas eu tentava não me abater tanto e continuar a fazer minhas obrigações, mesmo em período online*;
>
> *Pífio. Não chegava aos pés do presencial*;
>
> *Me sentia muito frustrada já que eu participava de todas as aulas online, mas não sabia nada e foi um período muito ruim para o estudo.*

8 Como exemplo, podemos citar: exibição e discussão de filmes online, criação de canal no YouTube para disponibilizar debates sobre temas de interesse dos estudantes, discussão de livros etc.

9 Em vários momentos, os estudantes relacionaram de modo direto seu desempenho escolar no retorno ao modelo presencial ao contexto das APNP. Nesses casos, há uma avaliação de que foram criadas certas "facilidades" que acabaram por comprometer o desempenho, na medida em que os estudantes sabiam que dificilmente seriam reprovados.

Essas falas, com avaliações pouco otimistas sobre o processo de aprendizado e a respeito do desempenho escolar, devem ser entendidas a partir das expectativas que muitos desses jovens nutriam em relação ao que imaginavam ser o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Como já foi dito, muitos jovens escolheram a escola em função de entenderem que ela ofertava uma educação pública de qualidade e, nesse sentido, o que foi ofertado durante o período de APNP não se enquadrava na avaliação anterior.

Ao mesmo tempo, devemos também citar que um conjunto de estudantes, que vivenciaram o ensino durante a pandemia em outras escolas e redes de ensino, reconheceu um certo valor no modelo ofertado pela instituição. Em outras escolas não houve uma forma regular de contato entre os estudantes e a instituição, optando-se pelo ensino assíncrono; e em muitas redes e escolas houve a retirada de material impresso, que deveria ser posteriormente entregue pelo estudante. O fato de as APNP representarem uma forma contínua e síncrona de escolarização lhes pareceu um aspecto muito positivo, nesse sentido. Poder contar com a presença de um professor, fosse nas aulas síncronas ou nos encontros agendados, para dirimir eventuais dúvidas sobre a matéria, também foi muito positivo.

Muitas das dificuldades apontadas pelos estudantes têm relação com a ausência de separação entre o espaço da escola e espaços fora dela. O espaço da casa recebeu, virtualmente, as demandas escolares, o que gerou uma série de consequências derivadas dessa ausência de fronteiras entre o tempo da escola e o tempo de casa, entre o espaço físico da escola e o espaço físico do lar.

> *Eu sentia que não estava aprendendo nada. A vida em casa e a rotina influenciaram bastante no meu desempenho escolar;*
>
> *Eu tinha maior dificuldade em acompanhar as aulas síncronas porque não havia grade certinha para seguir. Estudei muito por conta própria, então o pouco que consegui fixar foi por esses momentos.*

Percebemos nas falas dos estudantes um sentimento de vazio e uma sensação de sobrecarga com a impossibilidade de reprodução daquela barreira entre os espaços físicos da casa e da escola, do lazer e do trabalho.

Esses dados nos fazem refletir sobre a necessidade de superar uma visão tecnicista da presença desses artefatos sociotécnicos na vida social, em especial entre os jovens, sobre os quais se constitui, via de regra, uma narrativa que naturaliza sua relação com as tecnologias. Como nos alertam Amaral, Rossini e Santos (2021, p. 346):

> […] ressaltamos que a simples adoção de plataformas digitais na educação não promove, por si só, a interatividade e a criação do conhecimento. O silêncio dos microfones dos alunos ou a falta de diálogo entre docente

> e discentes reforçam a simples transposição do modelo expositivo de ensino ao mundo digital, e os benefícios das interações, em tempo real, são reduzidos ao autoestudo.

Embora para muitos a impossibilidade do ensino presencial, determinada pela pandemia, tenha trazido o tema das tecnologias para o interior do debate sobre as práticas escolares, tal presença não se efetivou de modo a potencializar os seus usos para constituir um aprendizado significativo, reproduzindo, na maior parte dos casos, uma "educação bancária", nos termos freirianos.

Esse conjunto de falas nos indicam a presença de diferentes tempos na estruturação da vivência destes jovens. Autores como Crary (2014) e Rosa (2019) abordaram aspectos relacionados à aceleração do tempo na contemporaneidade. Entretanto, um importante ponto a ser analisado é que, para alguns desses jovens, durante sete meses, as demandas do tempo que mais se lhes impunham até então, originadas pela instituição escolar, deixaram de existir.

O tempo escolar deixou de ser um imperativo nesse período. De que modo se efetivou, então, nesse momento, a relação com o tempo? De que modo ela foi sentida/percebida pelos jovens? Dado o embaralhamento das fronteiras entre trabalho, lazer, ócio e tempo produtivo, com a possibilidade dos usos mais personalizados e com múltiplas conexões e acessos (Castro, 2012), quais as consequências da eliminação dessas demandas e da liberação de um tempo maior a ser preenchido por outras atividades[10]?

Com a notícia do retorno às aulas presenciais, alguns estudantes esboçaram um misto de alegria e de apreensão. Para eles, retornar ao modelo presencial era também explicitar as deficiências originadas pelo modelo adotado pela escola, as APNP,

> *Um pouco nervosa, não sabia se eu daria conta do IFRJ levando em consideração as matérias difíceis que temos;*
>
> *Fiquei com medo de não ser inteligente o suficiente e ficar para trás;*
>
> *Fiquei animado, mas, ao mesmo tempo, preocupado com a cobrança dos professores após o período de isolamento, onde eu não tinha absorvido nada.*

Para avaliar esse conjunto de falas, temos de considerar que a formação desses estudantes ocorreu com um grupo de disciplinas teórico-práticas, nas quais as aulas práticas nos laboratórios da instituição desempenham papel de extrema relevância, já que falamos da formação técnica.

10 Todas estas questões devem ser pensadas levando-se em conta a diversidade da condição juvenil (Dayrell, 1999).

Não falamos apenas da existência de laboratórios, mas do desenvolvimento de projetos de pesquisa institucional e, em alguns casos, multi-institucional nesses espaços, contando, inclusive, com a presença de estudantes do ensino médio técnico como bolsistas, de projetos de pesquisa ou de extensão ou como monitores dos próprios laboratórios. Somado ao regime semestral e ao conjunto de disciplinas técnicas que apresentam um elevado grau de especificidade, e exigência, na sua apresentação, temos um cenário escolar muito específico[11].

Na verdade, da mesma forma que percebemos um conjunto de trajetórias escolares distintas entre estudantes da mesma instituição, devemos considerar a especificidade das diferentes instituições escolares nas quais efetuamos as nossas pesquisas. Tais especificidades se apresentam como um campo de possibilidades iniciais a partir dos quais os nossos estudantes também constituem as suas estratégias de escolarização e, de forma mais ampla, seus projetos de vida, nos termos propostos por Leão, Dayrell e Reis (2011)[12].

Isso pode ser percebido, inclusive, ao se comparar as falas de estudantes que iniciaram a trajetória escolar no Instituto no período da pandemia com aqueles estudantes que já tinham tido alguma experiência com o ensino presencial da escola.

> *Eu estava bastante ansiosa. Pretendia focar bastante nas novas matérias que veria no IFRJ;*
>
> *Fiquei feliz. Eu esperei aprender bem mais presencialmente, além de viver a experiência da escola nova;*
>
> *Minhas expectativas eram muito altas já que seria minha primeira vez frequentando o IFRJ;*
>
> *O IFRJ voltou ao modelo presencial quando eu estava no segundo período, ou seja, meu primeiro período foi em APNP. Sendo assim, fiquei bastante animada, tanto para conhecer meus professores quanto para, de fato, saber como era estudar aqui.*

11 Já faz parte do folclore da Instituição a ideia de que os seus alunos, ao ingressarem nas universidades, ficarão um longo tempo sem aprender nada de novo. Tal relato circula com um certo orgulho, como mostra da qualidade de ensino da instituição, que apresenta aos seus estudantes de ensino médio conteúdos/práticas constituintes da etapa seguinte de escolarização.

12 Para os autores, o projeto de vida diz respeito "a um plano de ação que um indivíduo se propõe a realizar em relação a alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetiva, etc.)", tendo em vista uma temporalidade mais ou menos ampla. São projeções que se relacionam com o campo de possibilidades definido pelo contexto mais amplo no qual cada jovem se insere (Leão; Dayrell; Reis, 2011).

Entre aqueles que formavam o primeiro grupo, ingressantes no período da pandemia, havia uma expectativa de finalmente poder vivenciar tudo o que tinham ouvido sobre a escola, mas no formato presencial.

É nesse grupo também que encontramos alguns estudantes que, ao concluírem o ensino fundamental e serem aprovados para o Instituto, acabaram iniciando o ensino médio em outra instituição. Isso ocorreu porque o retorno ao modelo presencial não se efetivou em um mesmo tempo, em todas as redes. No caso específico do IFRJ, ainda houve um longo período no qual a escola discutiu qual o modelo de ensino remoto seria implementado e de que forma.

Foram, como já mencionamos, aproximadamente sete meses. Assim, alunos aprovados para o segundo semestre de 2020, por exemplo, matricularam-se em outras escolas, e quando chegou o momento de sua convocação para assumir a vaga, tiveram de tomar uma decisão difícil, pois, para alguns, entrar nesta escola era também ter de "voltar", "perder tempo"[13]. Soma-se a isso o fato de a escola oferecer uma formação em oito semestres, ou seja, quatro anos, um ano além das escolas "regulares".

Todo esse processo, com suas consequências, se relaciona com a contemporaneidade, com sua exigência de que os indivíduos se envolvam em um processo contínuo de escolhas, em um mundo cada vez mais repleto de possibilidades. Paralelamente, este é um tempo que se constitui cada vez mais a partir da percepção dos variados riscos aos quais estão submetidos os indivíduos na contemporaneidade. Como consequência, são redefinidas as relações com o futuro, que passa de um tempo a ser colonizado, a partir da projeção de um tempo possível para a realização dos projetos, a um tempo cada vez mais indeterminado, ameaçador. Nesse cenário, o presente parece ser um tempo no qual é possível exercer algum controle, um controle sobre o aqui e o agora, sobre o imediato, já que o futuro aparece cada vez mais descontínuo e fragmentado (Leão; Dayrell; Reis, 2011).

Analisando as falas dos estudantes sob o prisma de suas expectativas em relação ao ingresso na nova escola, e os efeitos da pandemia sobre seus planos, verificamos como, de fato, seus projetos de vida tiveram de ser alterados em função das contingências impostas pela pandemia. Para alguns, a pandemia significou ter de abandonar os estudos[14], para outros,

13 Alguns estudantes, ao falar deste dilema, avaliam que esta decisão de "voltar" foi acertada. A vivência no IFRJ lhes deu maturidade e uma educação de qualidade.

14 Não conversamos com jovens que tiveram de abandonar a escola, mas, ao longo dos grupos focais, ouvimos várias referências que os participantes fizeram a um amigo ou amiga que precisou abandonar os estudos para poder entrar no mercado de trabalho e auxiliar nas despesas de casa.

esperar para poder realizar seu projeto de estudar em uma escola que consideravam de qualidade, outros, premidos pelo tempo, recomeçaram em outra escola, e há os que iniciaram em outra escola e precisaram avaliar recomeçar na Instituição pesquisada. Um conjunto de variados contextos nos quais cada jovem precisou retraçar em um tempo mais próximo suas perspectivas de vida.

Uma vez que se efetivou de fato o retorno, um aspecto citado como muito positivo foi o reestabelecimento dos laços de sociabilidade presenciais.

> *De positivo teve o reencontro presencial de alunos e professores e as práticas e aulas presenciais* […];
>
> *De positivo foram os colegas de classe e o tratamento dos professores com os alunos* […];
>
> *Positivo foi a minha "volta" à sociedade, fiz novos amigos* […];
>
> *Positivo: fiz novas amizades e pude perder um pouco da minha timidez* […];
>
> *Foram muito positivos em questão de socializar com os outros, conhecer novas pessoas* […]".

Essa avaliação se fez a partir da comparação das relações estabelecidas pelos estudantes no período da pandemia. Temos de lembrar que, em muitos casos, os estudantes ingressaram na Instituição e passaram a fazer parte das turmas sem nunca ter conhecido pessoalmente os outros participantes. Embora ao longo das entrevistas tenhamos conhecido alguns casos de amizades que se fortaleceram desse modo, essa não foi a prática mais comum, na verdade, sendo a exceção. Ao mesmo tempo, já existia expectativa de começar o novo período de escolarização na desejada escola.

Outro aspecto positivo muito comumente citado foi a volta às aulas presenciais. Como já dissemos anteriormente, o modelo das APNP apresentou uma série de questões para esses estudantes, e à medida que ele se prolongava, essas questões ficavam ainda mais acentuadas.

> *Em geral foram positivos, consegui acompanhar bem as matérias*;
>
> *O lado positivo é que presencialmente a didática de ensino é muito melhor*;
>
> *Os pontos positivos foram a empatia que os professores tiveram com os alunos, pois assim que chegamos eles foram nos mostrar o ritmo do IF e como funcionava*;
>
> *De positivo teve o reencontro presencial de alunos e professores e as práticas e aulas presenciais*.

Encontramos na etapa anterior algumas falas sobre vantagens do modelo de ensino remoto: a possibilidade de rever as aulas, que, embora fossem síncronas, deveriam ser gravadas, de modular a velocidade ou até mesmo parar

a videoaula para fazer uma anotação, a facilidade para aqueles que são mais tímidos. A despeito disso, depois de aproximadamente dois anos vivenciando esse modelo, as avaliações acabam por destacar as dificuldades que foram se intensificando. A percepção de estar recebendo um ensino mais "fraco", o cansaço pela quantidade de materiais disponibilizados, a falta de concentração em função das múltiplas demandas do espaço doméstico.

A questão da interatividade merece um destaque. Muitos acentuam a possibilidade de tirar as dúvidas presencialmente como um aspecto de extrema importância. Das falas, muitas vezes se depreende que as aulas eram disponibilizadas apenas no modelo assíncrono. Entretanto, a Instituição garantiu um fluxo de aulas e contatos síncronos. Ou seja, a questão da interação é percebida pelos estudantes prioritariamente pela chave das relações presenciais.

O que gostaríamos de acentuar é que mesmo aulas presenciais podem ter um nível de interação muito distinta entre si. Nesse sentido, a observação de Pierre Levi (1999, p. 79) deve ser levada em consideração sempre que abordarmos essa questão.

> De fato, seria trivial mostrar que um receptor de informação, a menos que esteja morto, nunca é passivo. [...] A possibilidade de reapropriação e de recombinação material da mensagem por seu receptor é um parâmetro fundamental para avaliar o grau de interatividade do produto.

Como nos diz o autor, ao pensar nas interações, devemos compreendê-las muito mais do ponto de vista do seu grau, de sua relatividade, do que como uma caraterística substantiva, como fazem muitas vezes os estudantes.

Ao abordarmos o que aconteceu à medida que o tempo passou, as falas se dividiram.

> *Foi mais fácil entender a metodologia da escola com o passar do tempo, e então algumas dificuldades foram diminuindo;*
>
> *Sim, para melhor. Porque os professores têm ciência que os alunos possuem dúvidas relativas a matérias consideradas básicas por causa de APNP, então, os mesmos sempre se colocam à disposição de nos ajudar em relação a isso. Também, com o tempo, é possível se acostumar com a rotina de estudos no instituto;*
>
> *Sim, para melhor. Agora já estou no ritmo da escola, já consegui organizar uma rotina de estudo e me acostumei com o ritmo da escola também;*
>
> *Sim, melhor. Acho que com o passar do tempo a escola conseguiu se organizar melhor.*

Os aspectos mais acentuados são a questão da adaptação ao ritmo da escola e a organização à rotina de estudos. Na verdade, não percebemos uma mudança ocasionada, por exemplo, por novas modalidades de aprendizado,

ou falas que digam que após a pandemia o processo de ensino e aprendizado modificou-se de modo significativo. O que parece ter ocorrido foi uma adaptação aos modelos e práticas anteriores da escola. O próprio Google Classroom, sendo utilizado como repositório de material.

O sentimento de que as demandas da escola operam de modo a exigir muito dos estudantes parece que se intensificou após a pandemia.

> *Pior. Tive uma reprovação por causa da cobrança de alguns professores depois do período de isolamento, isso me desmotivou muito e me fez cogitar até sair do IFRJ, mas graças aos meus amigos continuo aqui e estou conseguindo me adaptar*;
>
> *Para pior. O nível de dificuldade que eu sentia foi intensificado*;
>
> *Melhor, com certeza. Mesmo assim tenho alguns problemas no meu desempenho escolar, mas tento sempre melhorar*;
>
> *O sentimento de insuficiência é aparente, às vezes você tentar e não conseguir é frustrante ainda. Ter nesse tempo criado mais amadurecimento foi um ponto muito positivo para mim, mas como a força que foi minha reprovação, foi muito triste e o sentimento perdura em mim até hoje. Professores do IF em alguns momentos esquecem que eles têm que nos ensinar e fazem termos pavor de uma matéria*;
>
> *Entre os dois, às vezes sinto a rotina de provas muito intensas, e parece que não consigo me organizar como antes*".

Mesmo com falas que abordem a questão da readaptação ao modelo presencial, percebemos que grande parte dos estudantes se sentiu sobrecarregada por essas demandas, que, na verdade, sempre existiram. O que mudou foi a forma pela qual os estudantes as percebem. De modo geral, a percepção de que durante o período pandêmico o processo de ensino não ocorreu da forma imaginada intensificou a preocupação com a volta ao modelo presencial e, ao longo dessa retomada, a sensação de muitos estudantes era de que sucumbiriam em um mar de atividades, conteúdos e cobranças.

Considerações finais

A percepção dos estudantes sobre o seu desempenho escolar durante o período remoto aponta uma avaliação negativa. Foram enumeradas dificuldades de assimilação dos conteúdos disponibilizados, o que gerava frustração e desânimo. Como já apontado, os estudantes receberam com um misto de alegria e preocupação a notícia do retorno.

Toda a avaliação que fizeram desse período deve levar em consideração as elevadas expectativas em relação à formação que receberiam na escola escolhida. A partir dessas expectativas que podemos entender suas frustrações e críticas.

As falas apontaram expectativas dos alunos em relação às interações presenciais com os "novos colegas" e em relação à retomada do ritmo de estudos. A interação com os colegas de turma que ainda não conheciam e a possibilidade de construção/reconstrução dos laços de sociabilidade foram aspectos, em geral, apontados como positivos.

As dificuldades de readaptação ao modelo presencial de ensino e a falta de base foram citados com frequência como dificuldades. Passado algum tempo após o retorno, mesmo com as dificuldades, há uma percepção de que a relação com as atividades escolares melhorou e que os estudantes estão mais "adaptados".

De qualquer forma, permanece a percepção por parte dos jovens de que o modelo das APNP gerou um vazio em função do esvaziamento do modelo de escola que até então conheciam. Não se trata aqui de fazer um elogio aos modelos de ensino que até então vigoravam na forma presencial. Trata-se apenas de acentuar que a instituição escolar, com suas rotinas, demandas, presença física, serve de eixo estruturador da rotina desses jovens e, logo, de sua subjetividade. Muito mais do que a convivência com os colegas, falamos aqui da estruturação de diferentes tempos e espaços – o tempo de casa *x* o tempo da escola.

Se os jovens são muito mais do que apenas estudantes, o que é uma verdade, para muitos, o papel de estudante, ou o "ofício de aluno" (Perrenoud, 2002), atua como elemento fundamental na definição de sua identidade.

Referências

AMARAL, M. M.; ROSSINI, T. S. S.; SANTOS, E. O. A viralização da educação online: a aprendizagem para além da pandemia do novo coronavírus. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 334-355, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.6825.

BRANDÃO, Z. As mutações da paisagem cultural. Entre a legitimidade e a legitimação do capital cultural em sua forma escolar. **Revista Luso-Brasileira**, Rio de Janeiro, p. 125-142, 2012.

CASTRO, Gisela G. S. Screenagers: entretenimento, comunicação e consumo na cultura digital. *In*: BARBOSA, Lívia (org.). **Juventude e gerações no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 61-77.

CRARY, Jonathan. **24/7**. Capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, p. 25-39, dez. 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n30/n30a04.pdf. Acesso em: 1 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. Conselho Universitário. **Resolução nº 22, de 13 de outubro de 2020**. Aprova as Diretrizes para o Desenvolvimento de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) no Âmbito dos Cursos de Ensino Técnico de Nível Ensino Médio e de Formação Inicial e Continuada (FIC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) em decorrência de Covid-19. Rio de Janeiro: Conselho Universitário, 2020. Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/Paracambi/resolucao_no_22.2020_apnps.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez T.; REIS, Juliana R. Juventude, projetos de vida e Ensino Médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, 2011. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87321425009. Acesso em: 5 jan. 2024.

LEVI, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIVINGSTONE, Sonia. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades online. **MATRIZes**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 11-42, 2011. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38290. Acesso em: 14 jul. 2022.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINO, Luís Mauro Sá; DUARTE, Silvia Lúcia Pereira. Grupos focais online na pesquisa em Comunicação: questões metodológicas iniciais a partir de uma experiência prática. **Comunicação & Informação**, Goiânia, v. 24, 2021. Disponível em: https://revistas.ufg.br/ci/article/view/66657. Acesso em: 1 abr. 2024.

OLIVEIRA, Julia Costa de *et al*. Especificidades do grupo focal *online*: uma revisão integrativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 3, 2022. Disponível em: https://www.scielosp.org/pdf/csc/2022.v27n5/1813-1826/pt. Acesso em: 20 jan. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Ed. Porto. 2002.

ROSA, Hartmut. **Aceleração**. A transformação das estruturas temporais na modernidade. São Paulo: Ed. Unesp, 2019.

SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal. **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, São Paulo, v. 2, p. 17-22, 2010. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/ReCET/article/viewFile/3852/2515. Acesso em: 20 jul. 2020.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Papirus, 2013.

O ensino-aprendizagem na pandemia de covid-19: um olhar quantitativo sobre os condicionantes da educação nesse período

Renata Cristina Freire Corrêa[1]

Introdução

Durante o período de isolamento decorrente da pandemia de covid-19, a interface entre a comunicação e a educação tornou-se central para o processo de ensino-aprendizagem. As escolas experimentaram soluções e arranjos variados para lidar com os diferentes momentos da pandemia, como o ensino emergencial remoto e também momentos de ensino híbrido.

A dimensão comunicacional foi central ao passo que o trabalho, a educação e o convívio passaram a ser intensamente mediados pelas tecnologias de informação e comunicação – o que traz para a pesquisa em comunicação uma série de novas questões ou, no mínimo, novos olhares para questões que já estavam em curso.

> Trata-se de compreender processos humanos – lidos obrigatoriamente numa perspectiva comunicacional – que nos cenários contemporâneos recrudescerão temas e abordagens inovadoras. O mundo da pandemia de Covid-19 enseja reflexões nas quais a perspectiva comunicacional ganha destaque para explicar cenários, práticas e processos ainda como uma miríade de olhares (Barbosa; Sacramento, 2021, p. 11).

O ensino remoto e o ensino híbrido trouxeram uma série de questões que são tematizadas pelos pesquisadores da comunicação e da educação[2]. Em

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), renatacfc@gmail.com.

2 Nas edições anteriores do Congressos Brasileiro de Ciências da Comunicação, de 2020 a 2022, diversos pesquisadores apresentaram abordagens variadas sobre essa temática no âmbito do Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação.

alguma medida, esse momento acelerou processos que eram mencionados como parte da "educação do futuro" e, por outro lado, explicitou desigualdades preexistentes. Ao longo do período, matérias jornalísticas abordaram a situação com relatos de alunos que não conseguiam assistir às aulas por não terem acesso à internet, professores que tiveram que aprender como gravar e transmitir suas aulas, iniciativas criativas de educadores e diversas outras situações, num país extenso e heterogêneo como o Brasil.

> O Brasil foi desafiado no que se refere às transformações educacionais devido à pandemia. A educação teve que tomar medidas emergenciais, imediatas para suprir a falta de aulas presenciais. O ensino remoto como única medida possível se intensificou como estratégia didática na escola, criando inovações na educação. O CNE (Conselho Nacional de Educação) do Ministério da Educação (Brasil, 2020, Resolução n.2/2020), concordando com a Unesco, trouxe flexibilidade para reorganização das atividades escolares, assim muitas instituições escolares, de acordo com cada especificidade, permitindo aulas em horários e dias diferenciados, inclusive aos sábados e durante as férias (Buzoni; Carneiro; Vilas-Boas, 2021, p. 34).

Para pensar sobre esse momento em relação ao ensino-aprendizagem e às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), parece interessante compreender alguns condicionantes do contexto: que Brasil foi esse que chegou à pandemia?

Para tratar dessa temática, deve-se considerar as implicações dos componentes estruturais e socioeconômicos presentes na forma que escolas, estudantes e educadores atravessaram esse momento. Assim, o objetivo deste artigo é caracterizar algumas dessas condições e o acesso às TIC por meio da análise de resultados de pesquisas quantitativas realizadas por institutos de pesquisa e pelo Ministério da Educação.

Procedimentos metodológicos

Partimos da hipótese de que alguns aspectos da heterogeneidade preexistente no Brasil podem ter condicionado a experiência de estudantes e educadores nesse contexto. Assim, buscamos três eixos principais nesta análise, no que se refere às TIC: os dados sobre a estrutura das escolas, as informações sobre as condições dos domicílios e, finalmente, os dados sobre os estudantes. O que dizem os números? O que dizem as pesquisas sobre educação? Quem pode se conectar? De que modo?

Conforme será detalhado adiante, foram analisadas diferentes edições das pesquisas elencadas para avaliar o período imediatamente anterior à pandemia, o desenrolar de seu período mais crítico e, quando possível, as

informações mais recentes, posteriores ao retorno às aulas presenciais, para perseguir um olhar sobre o antes, o durante e o depois do período de isolamento.

Não se pretende, com esta análise, tecer um olhar definitivo sobre o fenômeno, uma vez que um olhar quantitativo é uma possibilidade de compreensão desse contexto, não a única ou definitiva. A proposta, na realidade, é fazer um panorama, com a expectativa de que, em outro momento, outras pesquisas busquem integrar essa visão quantitativa a outros olhares, com perspectivas locais e métodos qualitativos de coleta.

> A premissa básica de integração repousa na ideia de que os limites de um método poderão ser contrabalançados pelo alcance do outro. Os métodos qualitativos e quantitativos, nesta perspectiva, deixam de ser percebidos como opostos para serem vistos como complementares (Goldenberg, 2004, p. 63).

Fundamentação

Com a complexidade que envolve o ensino-aprendizagem acoplado ao ambiente midiático durante a pandemia de covid-19, buscou-se a inserção nas discussões relativas à interface entre a comunicação e a educação nesse período (Buzoni; Carneiro; Vilas-Boas; Fiuza; Martini; Sartori, 2021).

A análise proposta neste artigo está à luz de um entendimento do processo cognitivo como algo necessariamente imbricado a fatores corporais, materiais, afetivos e sociais (Regis, 2020, 2022). Ampliando-se o entendimento sobre o processo cognitivo, destaca-se que conhecer e atuar no mundo não se trata apenas de uma função racional, unicamente realizada no cérebro. São processos que ocorrem com a mente, o corpo, as interações sociais e os objetos técnicos.

Nesse sentido, fortalece-se a importância de compreender os aspectos materiais desse momento que possam ter implicado experiências diversas para estudantes e educadores.

Sobre as escolas

A estrutura e o uso das tecnologias de comunicação que as escolas detinham ou não desde antes da pandemia podem ter influenciado na forma como elas atravessaram esse período. Para abordar algumas informações sobre a estrutura das escolas em relação às TIC, analisamos informações do Censo Escolar da Educação Básica relativas ao ano de 2020 e 2021. Trata-se de uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais (Inep) articulado com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação; todos os estabelecimentos públicos e privados de educação básica do país são obrigados a respondê-la. Assim, devemos ter em mente, ao analisar os seus resultados, que eles tratam de todo esse universo de escolas.

Além disso, especificamente em 2020, houve uma alteração na data de referência da pesquisa. Tradicionalmente, ela é feita na última quarta-feira do mês de maio, porém, naquele ano, foi antecipada para o dia 11 de março, momento imediatamente anterior à interrupção das aulas. Assim, na divulgação desses resultados, se alerta que

> A leitura das informações do Censo Escolar 2020 deve sempre ser realizada com cuidado, não sendo possível ainda observar o impacto da pandemia da covid-19 nos dados educacionais coletados e, portanto, não é adequado interpretar eventuais alterações de estatísticas e indicadores aqui apresentados como sendo causadas pela pandemia (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020, p. 7).

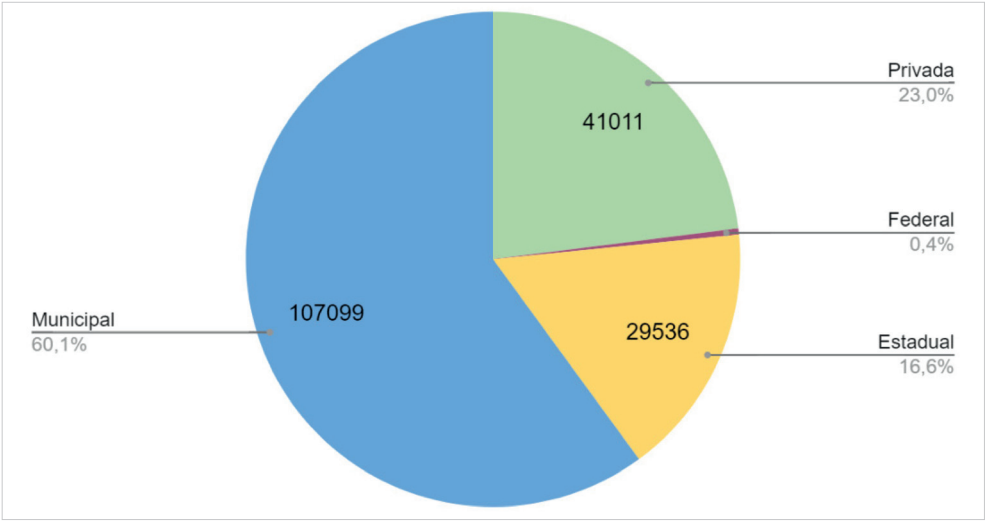
Nesta pesquisa, interessa pensar nessas estatísticas do Censo Escolar de 2020 não como "causadas pela pandemia", mas como possíveis condicionantes da experiência que se seguiu a março de 2020. Isto é, busca-se perceber como as escolas chegaram a essa data em relação à existência de dispositivos e uso das TICs. Em alguma medida, isso pode denotar maior ou menor probabilidade de alguma familiaridade dos estudantes e educadores com essas tecnologias.

Além dos resultados referentes a 2020, serão analisadas também as informações do Censo da Educação Básica 2022, buscando compreender o panorama das escolas brasileiras e, nesse caso, já observando possíveis impactos da pandemia de covid-19. A análise será aprofundada por meio de uma pesquisa realizada entre os meses de fevereiro e março de 2022, chamada "Resposta Educacional à Pandemia de covid-19 no Brasil". Esta pesquisa abordou estratégias utilizadas pelas escolas durante o ano letivo de 2021.

Informações sobre o universo

Antes de abordarmos os assuntos relativos às TIC, faremos uma rápida explicação sobre o universo do Censo Escolar, pois, como veremos adiante, isso nos auxiliará na melhor compreensão dos resultados sobre o tema. Considerando a edição dos resultados de 2022, o Brasil contava com um total de 178.346 escolas de educação básica, das quais aproximadamente dois terços eram municipais. Logo atrás, estava a rede privada, conforme o gráfico da Figura 1.

Figura 1 – Número de escolas por dependência administrativa em 2022



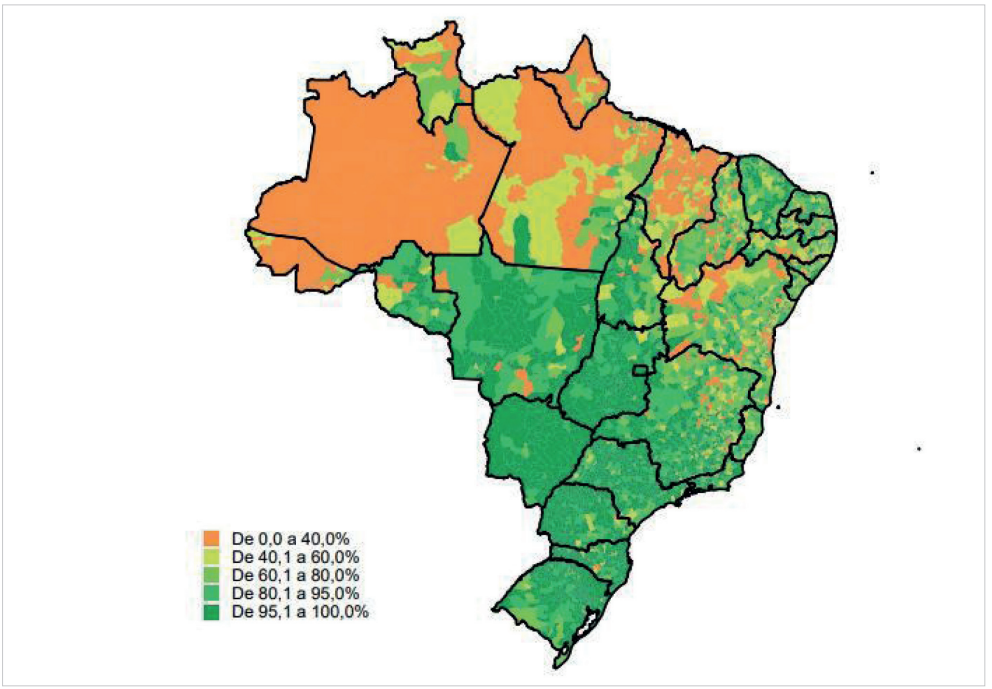
Fonte: Gráfico gerado pela autora com dados do Censo Escolar da Educação Básica 2022 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022).

Deve-se ter em mente a grande preponderância de escolas municipais durante a análise das informações nas próximas etapas. Além disso, destaca-se que 70,4% das escolas estão em áreas urbanas, enquanto 29,6% encontram-se em áreas rurais. Esse também é um dado relevante, pois pode ser um fator de maior dificuldade de conexão em alguns pontos do Brasil.

Como as escolas chegaram à pandemia?

Um primeiro ponto que se busca compreender é sobre a existência de Internet na escola nesse momento. O mapa abaixo (retirado da publicação do Censo Escolar de 2020) mostra que essa situação já era bastante desigual no contexto pré-pandêmico.

Figura 2 – Percentual de escolas da Educação Básica no Brasil com internet, por município, em 2020



Fonte: Gráfico elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar.

Nos estados do Norte, o percentual de escolas com disponibilidade de internet era bem abaixo do que nas demais regiões, chegando a menos de 60% nos estados do Acre, Amazonas, Maranhão, Roraima, Pará e Amapá.

Como foi mencionado anteriormente, a maior parte das escolas era da rede municipal. Esse é um dado que contribuirá para a análise das informações contidas na Figura 3:

Figura 3 – Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Fundamental no Brasil, segundo a dependência administrativa, em 2020

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base em dados do Censo Escolar.

A rede municipal dispunha de menos recursos tecnológicos, por exemplo, computador de mesa (38,3%) ou portátil (23,8%) para os alunos e internet disponível para uso dos estudantes (23,8%). Levando-se em conta que essa é a rede com maior número de escolas, essa informação indica que muitas escolas chegaram à pandemia sem que, no contexto anterior, houvesse uma familiaridade no uso das TIC no âmbito escolar.

Tabela 1 – Percentual de escolas com internet por dependência administrativa, segundo a região, em 2020

Região	Dependência Administrativa					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Total	79,6%	74,5%	99,9%	92,3%	69,4%	97,1%
Norte	47,5%	43,3%	100,0%	70,8%	36,5%	96,1%
Nordeste	67,7%	62,0%	99,6%	89,1%	57,9%	94,7%
Sudeste	93,4%	91,2%	100,0%	97,4%	88,8%	97,7%
Sul	96,8%	96,3%	100,0%	98,2%	95,4%	98,6%
Centro-Oeste	96,6%	95,8%	100,0%	97,8%	94,7%	98,9%

Fonte: Elaborada por DEED/INE com base nos dados do Censo Escolar, com destaques da autora.

Finalmente, na Tabela 1, quando os dois assuntos citados são cruzados e é feita a análise da dependência administrativa juntamente à divisão por regiões, tem-se um cenário que evidencia os diferentes cenários escolares do Brasil no momento em que a pandemia de covid-19 começou. Considerando a existência de internet como um dos fatores que demonstram alguma relação da escola com as TIC, tem-se, nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, em quase todas as redes, uma proporção acima de 95% de escolas com internet. Porém, deve-se destacar que, mesmo nesse grupo, na região Sudeste, mais de 11% das escolas municipais não tinham nenhuma forma de acesso à internet, seja para uso administrativo ou para aprendizagem.

Quando o olhar é voltado para as regiões Norte e Nordeste, esse dado se mostra mais desigual, especialmente na comparação entre as escolas públicas e privadas. Enquanto a quase totalidade das escolas privadas tinha internet, na rede municipal da região Nordeste, mais de 40% das escolas não tinham, e, na rede municipal da região Norte, esse dado chega a mais de 64% das escolas sem internet.

Comparando os dois momentos

Os anos de pandemia e isolamento trouxeram para as escolas a necessidade de buscar soluções para a manutenção do ensino-aprendizagem e para a comunicação entre educadores, alunos e familiares. Muitas vezes, a internet mostrou-se um fator de acesso aos serviços e às informações, inclusive sobre saúde e direitos. No retorno às aulas, em muitos casos, houve a necessidade

do período de ensino híbrido. Para que essa forma de ensino-aprendizagem fosse possível, foi fundamental a existência e o domínio de tecnologias de informação e comunicação.

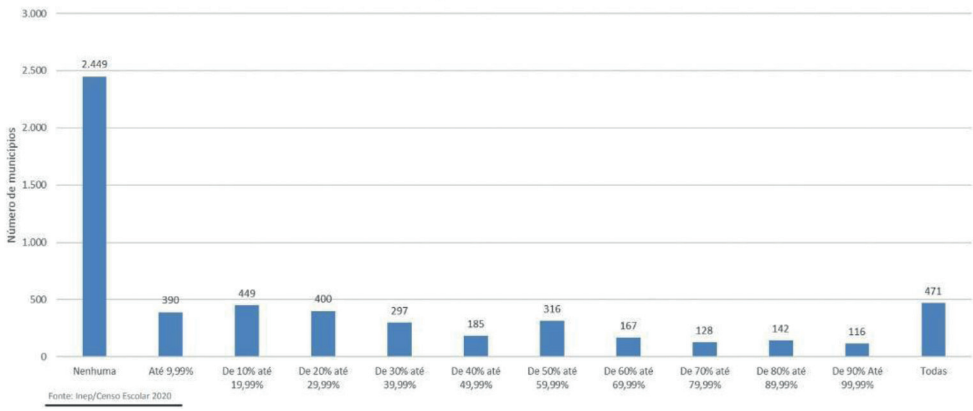
Porém, estabelecendo uma comparação dos resultados relativos a 2020 com os resultados de 2022, é possível perceber a manutenção da desigualdade regional no que se refere à disponibilidade de internet: "ao avaliar a disponibilidade de internet nas escolas da educação básica, percebe-se que esse recurso é pouco presente (proporção geral inferior a 60%) nos estados do Acre, Amazonas, Pará, Roraima e Amapá" (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022, p. 12).

Com a maior quantidade de escolas do ensino fundamental, a rede municipal do país não obteve expressivas melhorias para atender às necessidades do momento, seguindo como a que menos dispunha de recursos como lousa digital (11,3%), projetor multimídia (55,9%), computador de mesa (39,4%) ou portátil (30,2%) para os alunos e internet disponível para uso dos estudantes (32,6%).

Resposta educacional à pandemia de covid-19

No que diz respeito às estatísticas das escolas, a análise será finalizada com base nas duas edições da pesquisa *Resposta Educacional à Pandemia de covid-19 no Brasil – Educação Básica*. Por limite de espaço, serão analisados apenas os resultados presentes nas Figuras 4 e 5.

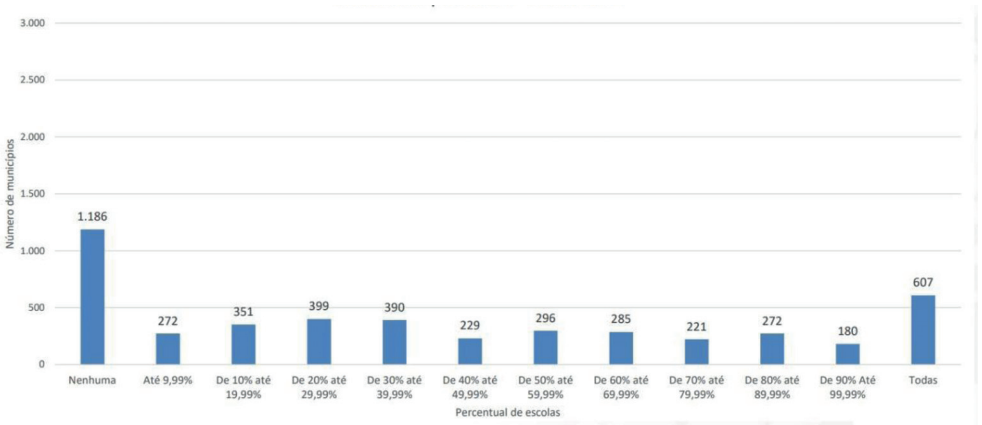
Figura 4 – Distribuição dos municípios brasileiros por percentual de escolas municipais que realizaram aulas ao vivo (síncronas) mediadas pela internet e com possibilidade de interação direta entre alunos e professor



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020).

A observação desses dados permite verificar que, durante o ano de 2020, em quase metade dos municípios do Brasil (2.449) não houve aulas síncronas mediadas pela internet e com a possibilidade de interação direta entre os educadores e os estudantes.

Figura 5 – Distribuição dos municípios brasileiros por percentual de escolas municipais que realizaram aulas ao vivo (síncronas) mediadas pela internet e com possibilidade de interação direta entre alunos e professor



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2021).

No ano seguinte, percebe-se uma melhoria nesse aspecto, porém, ainda se vê o predomínio de municípios onde não houve escolas que realizaram aulas síncronas mediadas pela internet e com possibilidade de interação.

Sobre os domicílios

Se, na pandemia, as casas "viraram" escolas, também devemos olhar para os domicílios para compreender o ensino-aprendizagem nesse contexto. Buscou-se mapear como eram as possibilidades de acesso às TIC nos lares durante o período de isolamento, analisando os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e por meio da publicação *Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal* (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022).

Nesta análise, serão trabalhados dados referentes a 2019 e 2021, já que esse módulo da pesquisa não foi realizado em 2020, em função da pandemia de covid-19. Assim, para que possamos compreender a estrutura que os domicílios tinham no momento do início da pandemia e durante o isolamento,

serão feitas comparações entre os resultados de 2019 e 2021. Essa publicação disponibiliza resultados sobre os domicílios e sobre os seus moradores.

Por exemplo, os resultados de 2021 apontaram que 90% dos domicílios tinham internet, representando um aumento de 6% em relação a 2019. Segundo o IBGE (2022, p. 5), "de 2019 para 2021, o percentual de domicílios em que a internet era utilizada passou de 88,1% para 92,3%, em área urbana, e aumentou de 57,8% para 74,7%, em área rural".

A publicação também trouxe dados específicos sobre os estudantes (no caso dessa pesquisa, todos os estudantes com 10 anos ou mais, sem limite de idade). Observa-se diferenças entre os estudantes da rede pública e da rede privada: "enquanto 98,2% dos estudantes da rede privada utilizaram a internet em 2021, esse percentual entre os estudantes da rede pública de ensino foi de 87,0%" (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022, p. 8). Destaca-se a diferença de percentual dos estudantes que não usaram a internet no período pesquisado, pois isso significou, para essa parcela da população, um impedimento ou, ao menos, um obstáculo para o acompanhamento do ensino remoto.

Além disso, tanto para alunos quanto para educadores, deve-se considerar as diferenças entre acompanhar ou realizar uma aula através de um computador, de um tablet ou de um celular. Nem metade dos domicílios dispunha de microcomputador. Inclusive foi observada uma queda nessa proporção de 2019 (41,4%) para 2021 (40,7%).

Durante esse período pandêmico, houve uma inversão no ranking dos equipamentos mais utilizados para acessar a internet, com um aumento do uso da televisão e a redução do uso do microcomputador e do tablet. O grande destaque como equipamento utilizado para acessar a internet, em ambos os anos, foi o celular.

> Em 2021, na população de 10 anos ou mais de idade que utilizou a internet, o meio de acesso indicado por maior número de pessoas foi, destacadamente, o telefone móvel celular (98,8%), seguido, em menor medida, pela televisão (45,1%), pelo microcomputador (41,9%) e pelo tablet (9,3%) (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022, p. 9).

A pesquisa também fez um recorte específico para abordar pessoas com 10 anos ou mais na condição de estudante. Nesse caso,

> Considerando a condição de estudante, observou-se um maior uso do microcomputador (51,7%), da televisão (49,4%) e do tablet (12,3%) para acessar a internet entre estudantes em 2021. Esses percentuais para não estudantes ficaram em 39,2%, 43,9% e 8,4%, respectivamente. O telefone móvel celular era usado por quase a totalidade tanto de estudantes quanto de não estudantes (97,9% e 99,0%, nessa ordem) (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022, p. 9).

Porém, esse grupo "estudante" não é homogêneo e, num olhar mais detalhado, percebem-se heterogeneidades sobre os equipamentos mais usados para acessar a internet. Ao separar as informações de estudantes da rede pública e da rede privada, apresentam-se diferenças significativas: 80,4% dos estudantes da rede privada usaram o computador para esse acesso, mais que o dobro dos apenas 38,3% dos estudantes da rede pública. Quando se trata do uso de tablet, essa diferença é ainda maior, chegando quase ao triplo. No caso dos celulares, em ambos os grupos, ele foi o principal equipamento utilizado.

Para um olhar específico sobre esse grupo, a análise seguirá se baseando em outra pesquisa, cujo universo é composto apenas por crianças e adolescentes.

Sobre os estudantes

Finalmente, serão analisados alguns resultados da pesquisa TIC Kids Online Brasil, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). Essa pesquisa investiga o uso da internet pela população de 9 a 17 anos no Brasil, por meio de entrevistas com crianças e adolescentes sobre o acesso e o uso que fazem da rede. A pesquisa também investiga os pais ou responsáveis em relação à mediação do uso da internet por seus filhos ou tutelados. Aqui, a análise abarcará os resultados referentes a 2019 e 2021. Tal qual a pesquisa do IBGE, em 2021, a TIC Kids Online Brasil também não foi implementada em 2020 em função do contexto de distanciamento social.

Em relação ao público específico dessa pesquisa (pessoas de 9 a 17 anos), os resultados acompanham os anteriormente analisados, revelando disparidades de acesso e uso das TIC, o que pode ter complicado as oportunidades, informações e adaptações durante o período de isolamento social.

Em 2019, a pesquisa mostrou que 83% das crianças e adolescentes dessa faixa etária viviam em domicílios com acesso à internet. Isto é, o cenário anterior à pandemia mostrava 17% das crianças sem acesso à internet em casa. Os resultados de 2021, no entanto, mostraram uma melhora nesse dado, que chegou a alcançar 91% das crianças entrevistadas.

Por meio dos dados de 2021, pode-se observar a diferença desses resultados por classes: 100% das crianças e adolescentes de classe A viviam em lares com acesso à internet, enquanto, entre aqueles das classes DE, apenas 81% dispunham de acesso. Essa diferença também pôde ser percebida entre aqueles que viviam em áreas urbanas (93%) e rurais (85%).

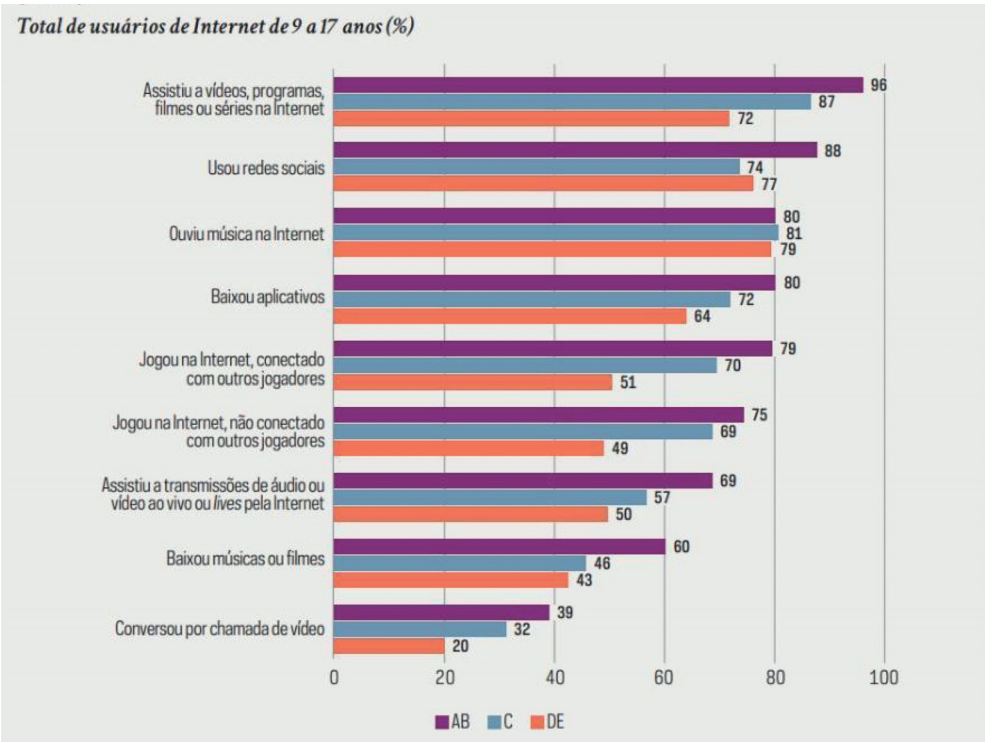
Embora o acesso à internet tenha se ampliado entre 2019 e 2021, um dado que se manteve estável foi a presença de computador. Na faixa etária da pesquisa, apenas 47% viviam em domicílios com computador. A pesquisa

alertou para o fato de que 2,1 milhões de crianças e adolescentes (8%) viviam em domicílios sem computador e sem internet.

Analisando a diversidade de dispositivos (celular, televisão, consoles de videogame), ressalta-se que "crianças e adolescentes das áreas urbanas e de classes mais elevadas, em geral, vivem em domicílios com uma variedade maior de dispositivos" (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022, p. 62).

Finalmente, no que se refere às práticas online, a pesquisa destacou como principais atividades dessa faixa etária: 84% assistiam a vídeos, programas, vídeos ou séries; 80% ouviam música; 79% enviavam mensagens instantâneas; 78% usavam redes sociais.

Figura 6 – Crianças e adolescentes por atividades realizadas na internet por classe (2021)



Fonte: Comitê Gestor da Internet no Brasil (2020).

Entre os anos de 2019 e 2021, as atividades que mais cresceram foram o uso de redes sociais e a prática de jogar online. E o gráfico da Figura 6 nos permite observar que as condições socioeconômicas também foram um fator relevante no que diz respeito às atividades realizadas "De modo geral, usuários

de internet das classes AB têm condições de conectividade mais favoráveis e realizam uma variedade mais ampla de atividades, se comparados àqueles das classes C e DE" (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021, p. 26).

Considerações finais

A pandemia alterou o cotidiano de todos, em toda parte, inclusive o de pesquisadores e educadores que, muitas vezes, são responsáveis por crianças ou adolescentes. Ninguém ficou de fora desse momento. Olhar um fenômeno de tão perto (espacial e temporalmente) traz, em si, desafios, e é preciso ter atenção para não projetar para o todo o modo como cada um vivenciou essa experiência. Nesse sentido, abordar dados sobre o país, em sua diversidade, amplia nossa perspectiva para perceber que, embora o mundo tenha passado por uma crise sanitária, ela não foi vivenciada por todos da mesma forma. E isso também é válido no que diz respeito ao ensino-aprendizagem durante esse momento.

As escolas passaram por um desafio comum a todos contando com estruturas e estratégias bem diferentes no que diz respeito tanto à tecnologia disponível para alunos e professores quanto às experiências anteriores com as TIC no espaço escolar. Essas desigualdades também estão refletidas nas informações sobre as condições dos domicílios e sobre as crianças e adolescentes. As pesquisas analisadas explicitam algumas desigualdades estruturais do Brasil e ampliam o conhecimento sobre as realidades educacionais desse período. Compreender algumas condições sobre essa estrutura pode enriquecer o debate sobre a educação e as mídias digitais na contemporaneidade.

Em relação ao acesso à internet, existem grandes desigualdades regionais no que diz respeito às escolas e aos domicílios. Essas desigualdades também podem ser verificadas em relação às redes. Grande parte das escolas são da Rede Municipal, justamente a rede que apresentava a estrutura mais deficitária em relação às TIC. Também chama atenção o fato de que grande parte dos municípios tiveram um baixo (ou muitas vezes nulo) percentual de escolas municipais que realizaram aulas ao vivo (síncronas) medidas pela internet e com possibilidade de interação direta entre alunos e o professor.

Ao analisar esse momento, é necessário também entender que, pelas pesquisas, tanto para educadores quanto para estudantes, as aulas e demais experiências não ocorreram prioritariamente pelo computador. O acesso à internet mostrou-se muito mais frequente através do celular – o que gera uma experiência bastante diferente no uso dos recursos, na atitude corporal envolvida e nas demais atividades como leitura, acompanhamento de aula etc.

As três pesquisas analisadas trazem muitos outros resultados que, por limitação de espaço, não foram explorados neste texto e merecem novos olhares. Esse trabalho não se esgota aqui. Além disso, sabe-se que um olhar quantitativo não representa a única possibilidade de compreensão de um contexto, nem tampouco se pretende uma análise definitiva. Porém, para que seja possível avançar em outras pesquisas e olhares sobre esse período, realiza-se um panorama das informações disponíveis em pesquisas quantitativas que poderão contextualizar novas abordagens.

Referências

BARBOSA, M. B.; SACRAMENTO, I. (org.). **Vozes consoantes**: comunicação e cultura em tempos de pandemia. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2021.

BUZONI, D.; CARNEIRO, C. L.; VILAS-BOAS, M. L. (org.). **Educação na pandemia**: perspectivas sobre a realidade brasileira. Curitiba: CRV, 2021

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Kids Online Brasil**: Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Cetic.br, 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211125083634/tic_kids_online_2020_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 14 abr. 2023.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Kids Online Brasil**: Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Cetic.br, 2021. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121120124/tic_kids_online_2021_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 14 abr. 2023.

FIUZA, P.; MARTINI, R.; SARTORI, A. (org.). **Educomunicação em tempos de pandemia**. São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação, 2021. *E-book*.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963_informativo.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2020**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.

REGIS, F. **Cognição e afeto na comunicação**: conectando corpo, mente, meio e tecnologia. Porto Alegre: Sulina, 2022.

REGIS, F. Letramentos e mídias: sintonizando com corpo, tecnologia e afetos. **Contracampo**, Niterói, v 39, n. 2, p. 147-163, ago./nov. 2020.

Educação na Era da Hipermidiatização: desafios e tensões entre pandemia, plataformas e algoritmos[1]

Marco Antônio de Oliveira Tessarotto[2]
Flávio Menezes Santana[3]
Vinícius da Silva Coutinho[4]

Para compreender o fenômeno: da sala de aula para os algoritmos

A pandemia global do vírus SARS-CoV-2 provocou um acelerado e intenso processo de virtualização das interações sociais, mais uma etapa da midiatização, cujos graus/potências foram alargados por uma espécie de reconfiguração da ecologia comunicacional do bios midiático (Sodré, 2009). Tal processo é considerado uma espécie de chave hermenêutica para explicar como o indivíduo em sociedade se percebe a partir do fenômeno da mídia

1 Este ensaio é fruto das observações, vivências e experiências práticas docentes realizadas pelos pesquisadores e professores do curso de Jornalismo da Universidade Estadual do Piauí, campus Professor Barros Araújo, na cidade de Picos/PI, durante o processo de ensino remoto impulsionado pela pandemia da covid-19, que deslocou os fazeres da educação do espaço físico da sala aula para outros e novos tempos e lugares. Uma versão anterior deste trabalho foi apresentada no GP Comunicação e Educação, no XXII Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, durante o 45º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom 2022).

2 Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Mestre em Sociologia da Mídia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Especialista em Gestão Escolar pelo Senac-SP; Bacharel em Comunicação Social (Jornalismo) pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Foi professor substituto do curso de Jornalismo da Universidade Estadual do Piauí (2021-2025), marcoantoniotessarotto@gmail.com.

3 Doutorando em Comunicação pela Universidade Brasília (UnB), mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (Umesp) e bacharel em Comunicação Social – habilitação em Jornalismo pela Universidade Tiradentes (Unit). Foi professor substituto do curso de Jornalismo da Universidade Estadual do Piauí (Uespi) (2021-2025). ms.flaviosantana@hotmail.com.

4 Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); bacharel em Jornalismo pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Professor substituto dos cursos de Jornalismo em Multimeios (UNEB) e de Jornalismo (UESPI). E-mail: viniciuscoutinho@pcs.uespi.br.

(Gomes, 2006), no qual o material e o simbólico se fundem em um processo-síntese da dialética do sujeito e de seu objeto posto no fluxo.

A hipermidiatização da educação e de suas estratégias com a mobilização de plataformas de aprendizagem é um modelo mercadológico/ideológico atrelado à nova realidade do ensino e da aprendizagem. Dois anos após o fechamento das escolas e do óbito de mais de 650 mil brasileiros vítimas da covid-19, instituições e educadores tiveram a chance de experimentar (com mais erros do que acertos) e compreender o funcionamento parcial das plataformas tecnológicas ao analisar usos, apropriações e habilidades necessárias para uma experiência educativa nesses espaços deslocados de aprendizagem.

Esse cenário intensificou e aprofundou a midiatização no processo educacional. A necessidade de aceitação e adaptação dos modelos educacionais já estabelecidos – por muitos tratados como uma zona de conforto –, diante do fechamento de instituições e do deslocamento da sala de aula às residências dos estudantes por meio da internet, desconstruiu o conhecimento adquirido pela academia e suas práticas/planejamentos diários.

Infere-se, a princípio, que o fenômeno do ensino mediado pelas tecnologias é um caminho sem volta[5], e o modelo 100% presencial é algo a ser superado por uma nova síntese normativa representada pelo movimento de idas e vindas entre o remoto e o presencial protagonizado pelo sujeito híbrido. Essa "midiatização de choque" na educação jamais conjecturava em suas sequências didáticas o estudo/análise da implementação de um "plano b" no processo de ensino e aprendizagem mediados pelos dispositivos sociotécnicos.

A ida ao ensino remoto – e seus próprios ditames, sequências, plataformas, materiais – suscitou um amplo debate sobre o uso das ferramentas educacionais e mobilizou estratégias inéditas de interação pelos professores(as) mediadores(as) diante da máquina, objeto "frio", distante e mal-assombrado. Sobre este último, Ariano Suassuna, em suas aulas-espetáculos, caracteriza toda e qualquer forma de interação comunicacional mediada por ondas eletromagnéticas (Vale a Pena Relembrar…, 2014).

Nesse sentido, observou-se o cenário acelerado da midiatização (Ferreira, 2016; Rosa, 2016) e da expansão de suas bordas (Fausto Neto, 2009) nos atravessamentos dos processos de ensino e de aprendizagem mediados pelas tecnologias da alma (Sodré, 2006). A realidade posta mobilizou um

5 Experiência que, por um lado, provoca preocupação àqueles educadores que não têm habilidades para o uso dos dispositivos interacionais em seus planejamentos; educadores mais engajados podem acionar os recursos/plataformas e estratégias de gamificação para atrair/oportunizar um espaço mais criativo do conhecimento dentro e fora da sala de aula.

conjunto de metodologias ativas com o intuito de "frear" os fluxos e oportunizar experiências significativas.

Desse modo, este ensaio tem por objetivo apresentar as afetações da hipermidiatização na educação impulsionada pelo contexto da pandemia da covid-19 a partir da vivência dos autores/pesquisadores nas disciplinas Fotografia e Fotojornalismo e Teoria da Comunicação II com a turma do quinto período do curso de Jornalismo na Universidade Estadual do Piauí (Uespi), em Picos/PI[6]. Para melhor contextualização, é descrita a problemática da hipermidiatização nas plataformas digitais a partir de um estudo netnográfico (Kozinets, 2014) sobre o uso do Google Sala de Aula (Google for Education) nas aulas das disciplinas.

Um dos principais desafios dos componentes curriculares citados foi a aplicação prática do conteúdo. Dessa problemática surgiram os seguintes questionamentos: como mobilizar meios, recursos e materiais para uma prática educacional significativa nas plataformas digitais de aprendizagem? Como superar a instrumentalização da prática educativa em processos imersos em lógicas da hipermidiatização, da datatificação e dos algoritmos? A partir disso, buscou-se entender e estabelecer pontes com a prática educativa.

Para isso, destacam-se três objetivos/etapas: 1) mobilizar ferramentas, estratégias didáticas já estabelecidas no modelo tradicional que ultrapassem a plataforma e os modelos de aproximação com nosso alunado; e, de forma específica, 2) elaborar sequências próprias e significativas das práticas pedagógicas para o ensino superior remoto; a partir desse ponto, 3) estabelecer pontes conceituais das teorias do componente curricular com a práxis na plataforma, a fim de desenvolver canais de interação, reflexão e de avaliação contínua dos processos e ajustar os materiais e a mediação conforme o trânsito entre os momentos síncronos e assíncronos.

Essas três etapas (interação, reflexão e avaliação) foram acionadas com a justificativa de descrever formas, meios e canais adaptativos na própria plataforma. Apesar das expertises do algoritmo, o dispositivo é estanque e o fazer humano supera os desafios interacionais das plataformas de ensino. Neste estudo, justifica-se ainda a necessidade de colocar em circuito o debate e a reflexão sobre modelos tentativos e adaptativos que buscam superar as barreiras da interação "tela à tela", esforço este que tem o objetivo de compor uma comunidade de aprendizagem (Freire, 1996) significativa e dinâmica na lógica das plataformas de ensino remoto.

6 Ambas as disciplinas foram ofertadas entre os meses de novembro de 2021 e março de 2022, durante o semestre letivo de 2021.1. O professor Marco Antônio de Oliveira Tessarotto foi responsável pela condução de Fotografia e Fotojornalismo; e o professor Flávio Santana, Teoria da Comunicação II. Vinícius da Silva Coutinho atuou como observador dos processos tentativos dos docentes na mediação pedagógica remota durante o período de pandemia.

Hipermidiatização da educação e o papel do educador: "o que temos para hoje?"

De início, no primeiro contato com a plataforma, nada é intuitivo, tudo é bastante tentativo, desde a criação da sala virtual à produção de tópicos com atividades e materiais de aula. Nenhum tutorial disponível nas plataformas de vídeo pode suprimir a expertise do movimento criativo do fazer pedagógico do docente. Trata-se de um exercício prático de reflexão sobre as possibilidades dos mecanismos tecnológicos que permitam uma educação dialógica e integradora.

Além do mais, dentro do contexto em que está localizada a instituição de ensino superior, os docentes se depararam com os atravessamentos da realidade social tensionados pelo digital. Em regiões mais distantes do centro urbano (às vezes até próximas do centro), uma chuva mais forte "tirava" do ar mais da metade dos estudantes que participavam das aulas síncronas. Estudantes que residiam em sítios localizados em zonas rurais por diversas vezes apareceram em meio a alguma plantação ou no alto de morros vizinhos para melhor recepção do sinal 3G/4G de telefonia celular. Eis o dilema: o que fazer em situações como essas?

Em uma realidade em que a tecnologia provoca disjunções e as defasagens ficam ainda mais evidentes, o docente/educador necessita dialogar com os preceitos educacionais sobre o que seriam essas tecnologias da alma, na perspectiva do afeto. Muniz Sodré (2006), citado por Paulo Gasparetto (2009), afirma que, no atual cenário da hipermidiatização, a "alma" dos sujeitos em rede é posta a trabalhar, seu corpo e a máquina (dispositivo técnico) são apenas um suporte para essa gratuidade da essência humana. Na atual conjuntura, o papel do docente, para além da mediação, é a entrega total de sua essência à mediação síncrona, seja dentro ou fora da sala de aula, em atenção aos estudantes presentes e aos ausentes também.

Driblando as normativas do algoritmo: estratégias para "frear" os fluxos das plataformas

A opção pela educação pública é um ato de doação. O processo seletivo faz parte de um ritualístico academicista que explora essencialmente o domínio teórico e a forma didática de repassar o conteúdo denso e engessado das epistemes. O educador é lançado em um mar de incertezas e, em um contexto de isolamento social, é desafiado a conhecer seu(sua) educando(a) através das telas. Para essa vivência híbrida, não há teorias e/ou didáticas suficientemente prontas/elaboradas.

Essa lacuna, deixada pela academia, forjou uma necessidade urgente de implementar modelos formativos baseados em plataformas digitais. Resta basear-se em critérios como criatividade, empatia, roteirização/sequência didática para as aulas síncronas. Nesse movimento, enfatiza-se a tentativa que tratou de estabelecer uma gramática convergente (Fausto Neto, 2006) imersa em lógicas de plataformas, algoritmos e de *big data*.

Destacam-se os esforços no sentido de construir pontos e gramáticas discursivas e convergentes no interior das lógicas binárias do Google Sala de Aula. A abordagem inicial de aproximação entre sujeitos comunicantes em rede partiu da busca por leituras de mundo (Freire, 1996) e dos princípios norteadores da Educomunicação que alicerçou ângulos de observação do empírico extraído e apresentado neste trabalho.

A relação "estudante *x* professor *x* materiais" imersos em lógicas de plataformas educacionais faz parte dessa ambiência de midiatização que "diz respeito à unificação e diferenciação dos mercados discursivos a partir de três dimensões que se afetam mutuamente: os processos comunicacionais, os contextos sociais e os dispositivos midiáticos" (Rosa, 2014, p. 28) e passou a ser mediada por experimentações tentativas na plataforma do Google Sala de Aula.

Neste estudo de caso, foi adotada a abordagem multimetodológica da netnografia que descreve as ações e possibilita uma cartografia de atualizações e de temporalidades no sentido de revelar elementos que descrevam e respondam à pergunta e aos objetivos estabelecidos pelos pesquisadores/docentes. A escolha da netnografia se justifica pelo conjunto de características específicas: sua análise é naturalista (surge de forma espontânea no ambiente virtual); imersiva (reflexão do objeto de estudo a partir da dinâmica das atividades e zonas de aproximação); descritiva (retrata determinadas realidades com seus artefatos culturais nos grupos de trabalho). Todas essas características se somam ao recurso e à técnica de "pausar", observar e coletar do fluxo as ações dos discentes conectados em um ambiente virtual de aprendizagem.

O acionamento das estratégias metodológicas da netnografia nos auxiliou na descrição das marcas e ocorrências constituídas a partir das postagens, interações (nas aulas síncronas) e tipos de gramáticas próprias evocadas pelos estudantes de Jornalismo que, voluntariamente, se distribuíram entre os grupos de trabalho propostos para o Laboratório Prático de Fotografia e Fotojornalismo que continuamente recorreram a uma tentativa de consolidar uma identidade de grupo.

Nesse modelo de extração e descrição do empírico, observamos a ocorrência de processos complexos que envolveram, *a priori*: usos e apropriações dos aplicativos (Google Sala de Aula, Google Meet, Jamboard, Quizizz, Google Documentos e Google Apresentações); em segundo nível, de suporte tecnológico (dispositivos com suas limitações técnicas); e, por último, edições,

reelaborações dos materiais disponibilizados pelos docentes nas plataformas, conforme dinâmica e resposta dos/as discentes nas atividades propostas.

Ao realizar esse movimento analítico, destaca-se que, diante da emergência da midiatização, há o tensionamento de duas figuras contextuais: do campo da comunicação representada pelos meios; e do campo midiático, que abarca nessa esfera os sujeitos e os sentidos postos em circulação, mas afetados pela intensa defasagem nos discursos e dos limites técnicos, a exemplo dos travamentos/congelamentos ou pela ausência/insuficiência das redes de internet disponíveis em suas localidades/contextos.

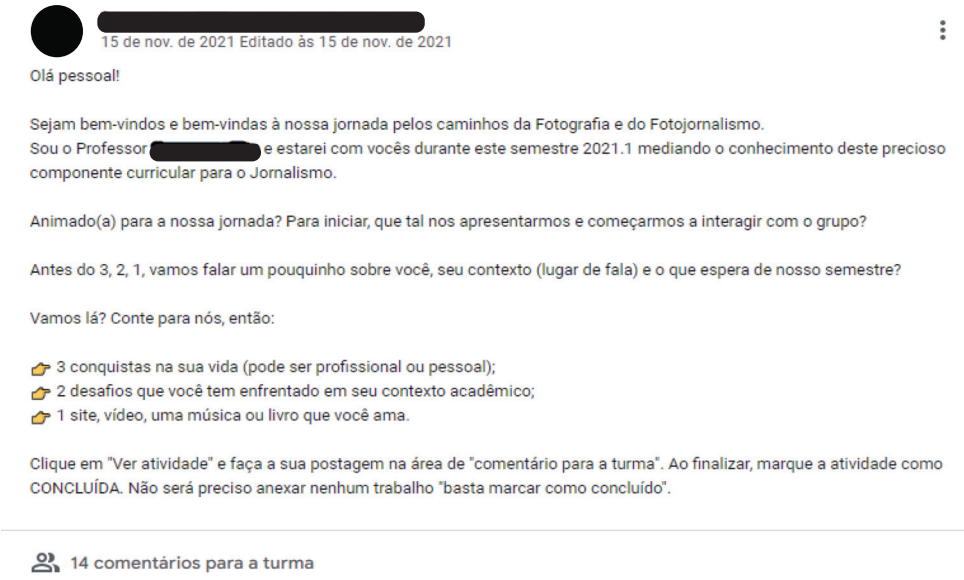
Quem somos nós? Encontro de "olhares" em telas: experimentações e zonas de aproximação

Neste tópico, está descrito o fenômeno dos usos e apropriações dos dispositivos e meios interacionais virtuais, e é evocada a noção de Serge Proulx *et al*. (2016), que analisam o complexo cenário das digitalizações como mais uma mutação do capitalismo imaterial. Para esses autores, a cultura da contribuição percebe na tríade tensão (isolamento social), contradição (interações virtuais/remotas) e superação (usos, apropriações e sentidos), determinadas operações e modos nos quais a cultura da participação atua na condição de dádivas dos sujeitos inseridos nos meios digitais.

Em consideração à compreensão do jogo complexo dessas interações, sem ponderar as defasagens do cenário de distanciamento social, surgem os seguintes questionamentos: quem são os estudantes? Quais suas conquistas, desejos diante dos desafios do processo de ensino e aprendizagem em plataformas? O que fazem fora da rede? O que existe para além dos encontros síncronos? Essas indagações, desde o princípio, mobilizaram esforços no sentido de construir um plano de ensino permeado pelos eixos/assuntos geradores, contextualizados e dinâmicos.

Os desafios da mediação tecnológica tencionaram duas operacionalizações. O "eu professor" imprimia um ritmo no fazer e na arte de ministrar aulas/conteúdos; o "eu estudante" e estreante na mediação pedagógica passou a questionar, de antemão, se os objetivos pensados no plano de ensino seriam os mais "acertados" ou plausíveis de mensuração. Para tanto, em um exercício de aproximação entre os dois sujeitos, foi preciso situar o educando nos múltiplos territórios que abarcam a clientela da universidade. Com o objetivo de compreender a dimensão e bagagem sociocultural, foram estabelecidas duas atividades de apresentação e de sondagem sobre a relação desse "eu" educando com as imagens.

Figura 1 – Encontrando o "eu" educador com o "eu" educando



Fonte: Elaboração própria.

O contexto da pandemia e do uso excessivo dos dispositivos forneceram elementos para uma interpretação mais apropriada das afetações nas vivências do processo de ensino e aprendizagem mediado pelas tecnologias. Após a diagnose, recorreu-se à conceituação freireana que parte de "uma abordagem dialógica de educação em que se esforçava para compreender as expectativas e experiências do estudante" (Patton; Guimarães, 2018, p. 14-15).

O momento de diagnóstico fornece dados preciosos e reforça a tese freireana, na qual o sujeito cognoscente e o processo pedagógico de mediação de saberes encontraram nas plataformas novos e outros modos de operacionalizar planos de ensino desviantes dos modelos preconcebidos pela academia e formulados/experimentados no espaço físico da sala de aula. O processo de ensino remoto exigiu uma nova postura docente para dirimir os efeitos da defasagem representada em desconexões cognitivas (sobrecarga, ansiedades, desmotivações) e técnicas (dispositivos com hardware ou conectividade insuficientes).

O ato de planejar foi desenhado a partir da aplicação conforme contexto sinalizado; por meio de meios próprios, como documentos colaborativos; comunidade de aprendizagem; adaptação de estratégias por meio da mobilização de duas ou mais plataformas interacionais; recriação e tensionamento de ferramentas do "meio frio"; e o registro e a modelagem de uma comunidade de aprendizagem. As estratégias e a condução das atividades teóricas e práticas serão descritas no próximo tópico.

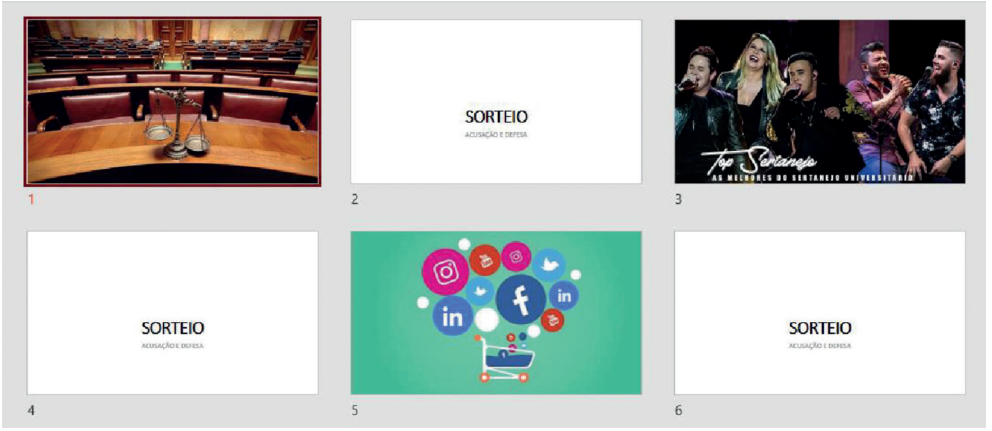
"Terra alheia, pisa no chão devagar": experimentações nas plataformas digitais

Este item apresenta uma complexidade no fazer dialógico mediado pelas ferramentas digitais. Antes de qualquer mobilização de estratégias, uma sondagem preliminar sobre os meios, dispositivos e recursos técnicos nos quais o discente tinha disponível para as aulas remotas, 86% dos acessos eram efetivados exclusivamente por dispositivo móvel, já que, para muitos dos estudantes, o smartphone era o único recurso acessível. A partir desse dado, buscou-se entender as formas de interação que poderiam ser desenvolvidas e aplicadas nas rotinas de estudo e do currículo com a turma.

Os processos produtivos do fazer jornalístico e acadêmico perfazem normativas, orientações e notas técnicas, comentário, resenha crítica e a elaboração de artigos científicos, modelos e padrões pré-estabelecidos. A tônica das regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) não encontrou convergência/pontos de articulação nos aplicativos disponíveis para dispositivos móveis.

A atividade síncrona da disciplina Teoria da Comunicação II referenciou o texto "O paradigma do tribunal", proposto pelo pesquisador Everardo Rocha, e julgou, a partir dos argumentos da defesa e da acusação, os fenômenos contemporâneos que ilustram um cenário de massificação da cultura (Fig. 2). A experiência foi desenvolvida em duplas organizadas por meio de um sorteio instantâneo e demonstrou empolgação nos argumentos do(a) colega por meio da leitura/análise crítica embasada na Teoria Funcionalista, no caso dos Integrados, e na Teoria Crítica, dos Apocalípticos. A atividade, por fim, chegou ao fim com a crítica de Umberto Eco: dois conceitos extremos não são suficientes para contestar ou defender um fenômeno social em sociedade em movimento contínuo e dinâmico.

Figura 2 – O paradigma do tribunal dos Apocalípticos e Integrados (Umberto Eco)



Fonte: Elaboração própria.

A experiência exemplificou, na prática, que o docente/mediador, ao realizar uma sondagem na qual os dados revelam uma massiva/expressiva utilização de dispositivos móveis na forma de acesso às plataformas, precisou explorar outras áreas/zonas de contato com os/as discentes. O segundo movimento é a mobilização e o acionamento de documentos/apresentações colaborativos, recurso acessível e dinâmico bastante apreciado durante as aulas síncronas da mesma disciplina.

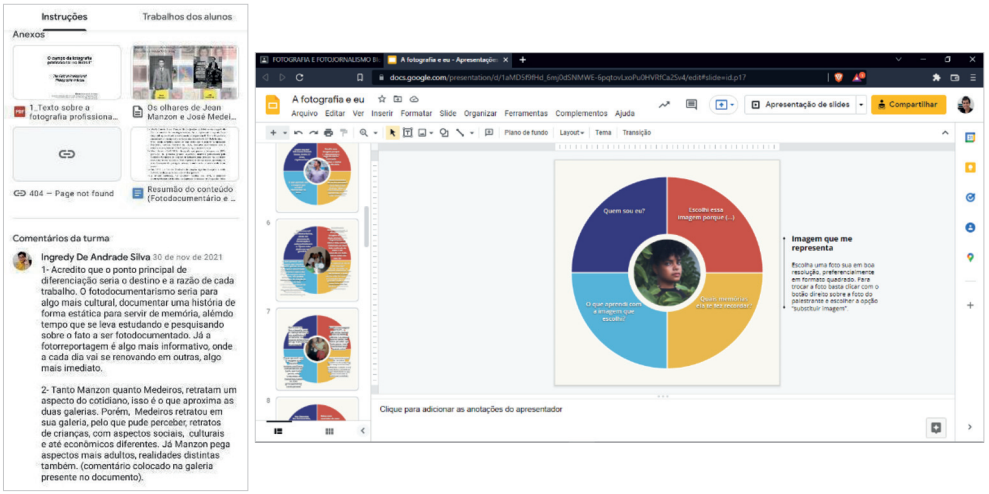
A dinâmica do quiz foi aplicada no fim da aula de revisão das principais correntes teóricas da Comunicação. O objetivo da atividade foi testar os conhecimentos e as habilidades da turma no que se refere aos conteúdos já ministrados. O docente preparou dezessete questões de múltipla escolha na plataforma Quizizz e disponibilizou um link de acesso para a turma. Cada discente tinha que acessar o link e aguardar o toque de largada. Assim que toda a turma se organizou na plataforma com seus avatares, a atividade iniciou. Ocupava as primeiras colocações aquelas/aqueles que acertassem o maior número de questões em menor tempo (Fig. 3). A vivência proporcionou um momento de descontração e disputa por saberes coletivos e partilhados ao final da atividade.

Figura 3 – O quiz como mecanismo de revisão das correntes teóricas da Comunicação

Fonte: Elaboração própria.

A prática laboratorial em Fotografia e Fotojornalismo foi realizada a partir dos meios e recursos próprios disponíveis nos contextos de cada estudante e, para essa experimentação, foram realizadas oficinas baseadas nas técnicas de Mobigrafia ou Mobgrafia (Figs. 4 e 5).

Figuras 4 e 5 – Espaços de interação em rede



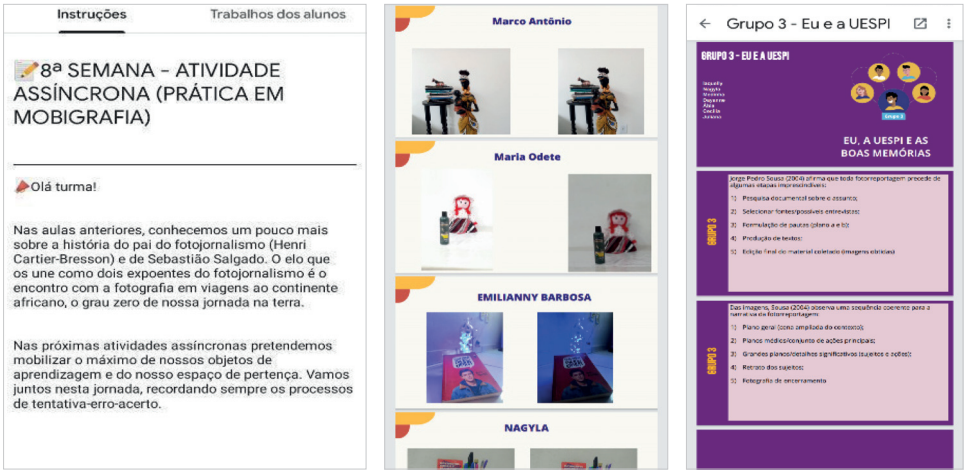
Fonte: Elaboração própria.

À direita, o registro da atividade de reconhecimento das aprendizagens em Fotografia já solidificadas nas práticas dos discentes. Perguntas norteadoras nos quadrantes da Mandala: 1) quem sou eu?; 2) escolhi esta imagem porque…; 3) que memórias ela te fez recordar?; 4) o que aprendi com a imagem que escolhi. Na extração à esquerda, as atividades eram respondidas no espaço "comentários da turma", o que facilitou um acesso democratizado à plataforma de ensino.

O uso recorrente dos comentários da turma propiciou um espaço democrático de participação e a possibilidade de desenho de uma comunidade de aprendizagem, uma vez que bastava publicar as considerações sem a necessidade de produzir e emoldurar o texto em normas acadêmicas pouco plausíveis no contexto dos aplicativos móveis. O segundo movimento é a mobilização e acionamento de documentos/apresentações colaborativos, recurso acessível e dinâmico bastante apreciado durante as aulas síncronas da disciplina (Figs. 6, 7 e 8).

Sobre o conceito moderno e artístico, sem autor ou teórico que tome para si o processo inventivo, diversos estudiosos das Artes e da Fotografia buscaram explorar os recursos técnicos dessa forma de registrar o mundo através das lentes dos dispositivos móveis, a exemplo dos recursos técnicos disponíveis que variam conforme "marca", "sistema operacional" e "hardware". Na mesma sondagem sobre os recursos técnicos disponíveis, 92% dos estudantes afirmaram ter dispositivos de diferentes marcas (Motorola, Samsung, LG, Xiaomi) com o sistema Android do Google.

Figuras 6, 7 e 8 – O fazer laboratorial no ensino remoto

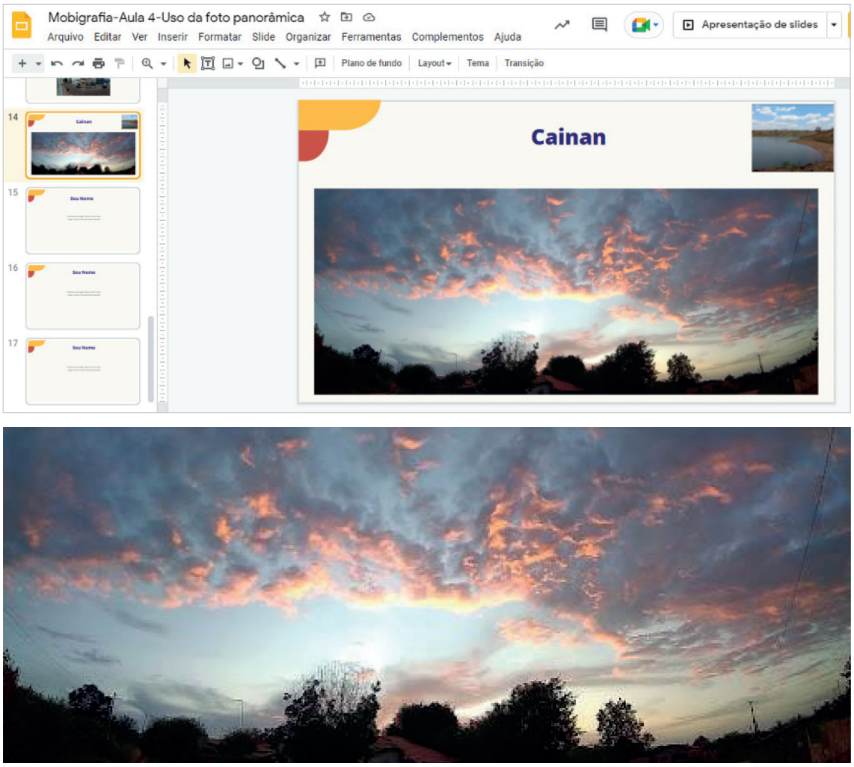


Fonte: Elaboração própria.

Conforme registros anteriores, a parte prática foi elaborada a partir de seis aulas tutoriais com temas variados, a exemplo do foco em diferentes planos, enquadramento, modo panorâmico. Os exercícios práticos com o resultado das experimentações tentativas foram publicados em documento de apresentação colaborativa e refletidos coletivamente no início de cada aula síncrona. O laboratório prático de fotografia e fotojornalismo previa, a partir da ementa do curso, uma atividade laboratorial baseada em três eixos temáticos: "Religiosidades piauienses"; "Gente de Picos"; e "Eu e a Uespi". Em paralelo com as atividades práticas do laboratório, a escolha do tema/assunto ficou a critério dos estudantes.

Na obra *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire (1996) nos adverte sobre a dimensão do poder criativo dos estudantes quando são incentivados a vivenciar plenamente o processo da autonomia do ser, desde suas reflexões em modos/fazeres (Figs. 9 e 10). Ao educador, a mediação transcorre pela prática da escuta empática/sensível dos desafios e na proposta de soluções a partir da construção de novas perguntas para que o grupo possa refletir coletivamente sobre possibilidade e encaminhar ações. Ou seja, produzir um conhecimento significativo desenvolvido em uma trilha de aprendizagem que estimule cada habilidade/competência desenvolvidas pelo sujeito cognoscente.

Figuras 9 e 10 – Uma pausa nos fluxos digitais: o olhar sensível



Fonte: Elaboração própria.

No caso em tela, o estudante revelou que a segunda imagem, mais significativa, foi obtida no final da tarde, após sua comunidade ficar sem energia elétrica e internet por causa de um temporal. Infere-se, nesse sentido, que o olhar sensível se apresenta em outros tempos de desconexão, de "pausa" do digital.

A experiência e os materiais audiovisuais (Figs. 11, 12, 13 e 14) desenvolvidos pelas equipes de trabalho superaram as expectativas do próprio plano de ensino, pensado a partir de um local exógeno/obstante dos estudantes, o que confirma a hipótese de que a máquina, por mais que os esforços intentem capturar/decodificar e construir, não se manifesta sem os comandos/inputs do esforço criativo do trabalho humano.

Figuras 11, 12, 13 e 14 – Registros humanos em mediação tecnológica

Fonte: Elaboração própria.

Os episódios, as extrações baseadas nos vídeos, as imagens e os textos produzidos pelos/as estudantes apresentam uma materialidade enquadrada a partir do processo de "reencantamento" do mundo, em um ambiente configurado em uma pausa do ordenamento sistêmico das linhas do tempo, lógica dos "tempos de turbilhão" que exige dos atores esforços jamais empreendidos para desvelar o "grau zero" do estado natural das coisas. Os materiais foram exibidos para os estudantes e docentes do curso de Jornalismo, ocasião/culminância que oportunizou falas desses futuros profissionais que venceram o desafio da pandemia, das distâncias e do uso apropriado das plataformas para o encontro de habilidades/competências pelas vivências enriquecidas de sentidos.

Considerações preliminares

Este ensaio descreveu a problemática da hipermidiatização nas plataformas digitais a partir de um estudo netnográfico sobre a mediação com o uso e a apropriação das ferramentas educacionais de ensino remoto, neste caso, a plataforma e ecologia técnica do Google for Education. Ao apresentar

experiência com os estudantes das disciplinas Fotografia e Fotojornalismo e Teorias da Comunicação II do curso de Jornalismo da Universidade Estadual do Piauí, a proposta buscou deslocar as visões apocalípticas e deterministas sobre as plataformas digitais. O ensino remoto, seus aplicativos, plataformas e recursos representam uma gama de estratégias desse mesmo trabalho humano, processo tentativo, como observado nas fragilidades/limitações dos dispositivos móveis apresentados. O algoritmo e a indústria por trás dessa estrutura, com suas redes, servidores, cabos, provedores e usuários, disputam preferência e referencialidade do trabalho de natureza imaterial.

A educação, das etapas básicas até o nível superior, sentiu as afetações do cenário de isolamento social. É interessante, para nós, questionar, refletir e endereçar uma pauta pertinente dos tempos contemporâneos. A tecnologia seria capaz de fomentar processos criativos a exemplo do uso dos documentos colaborativos de Fotografia e Fotojornalismo ou nos questionários virtuais/interativos de Teorias da Comunicação II? As práticas de ensino e aprendizagem revelam uma problemática no campo dos investimentos em formação contínua e na divulgação de materiais/métodos e operacionalizações das plataformas, expertise esta construída pelo contato humanizado com o educando.

Referências

FAUSTO NETO, Antônio. Olhares sobre a recepção através das bordas da circulação. *In*: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 18., 2009, Belo Horizonte. **Anais** […]. Belo Horizonte: Compós, 2009.

FERREIRA, Jairo. A construção de casos sobre a midiatização e a circulação como objetos de pesquisa: das lógicas às analogias para investigar a explosão das defasagens. **Galáxia**, São Paulo, n. 33, p. 199-213, dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia –** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASPARETTO, Paulo R. **Midiatização da religião**. 2009. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

GOMES, Pedro Gilberto. **Filosofia e Ética da Comunicação na midiatização da sociedade**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2006.

KOZINETS, Robert. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Ed. Penso, 2014.

PATTON, Michael Quinn; GUIMARÃES, Vilma. **Pedagogia da avaliação e Paulo Freire**: incluir para transformar. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2018.

PROULX, Serge *et al*. **Midiatização e redes digitais**: os usos e as apropriações entre a dádiva e os mercados. Santa Maria: FACOSUFSM, 2016.

ROSA, Ana Paula. Imagens em proliferação: a circulação como espaço de valor. *In*: COLÓQUIO SEMIÓTICA DAS MÍDIAS, 5., 2016, Japaratinga. **Anais** […]. Japaratinga: UFAL, 2016. p. 1-14.

ROSA, Ana Paula. Imagens totens em permanência x tentativas de rupturas. *In*: CONTRETA, M.; ARAUJO, D. (org.). **Teorias da imagem e do imaginário**. Brasília: Compós, 2014. p. 28-49.

SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis**: afeto, mídia e política. Petrópolis: Vozes, 2006.

VALE A PENA RELEMBRAR: aula espetáculo de Ariano Suassuna no TST. [*S. l.*: *s. n.*], 2014. 1 vídeo (1h e 3 min). Publicado pelo canal Tribunal Superior do Trabalho. Disponível em: https://youtu.be/-f69eE_J7Jc. Acesso em: 25 maio 2022.

Interveniências tecnotemporais em processos educomunicativos

Adilson Citelli[1]

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
(Caetano Veloso)

Situações

A percepção de um tempo socialmente acelerado ganha maior evidência na medida em que se ampliam as sinergias entre inovações tecnológicas e relações sociais. Desde os pródromos do século XX, o tema da velocidade sobrelevou-se, carreando seja a exaltação futurista sejam os olhares desconfiados dos que enxergavam no culto à rapidez um equívoco capaz de comprometer o próprio devir humano. Bastaria lembrar, de um lado, o poeta italiano Fillipo Tommaso Marinetti (1876-1944) expondo em seu *Manifesti del futurismo* "[…] la bellezza della velocità"; daí que um automóvel em movimento transitando sob o picar das metralhadoras fosse mais belo do que a Vitória de Samotrácia (I Manifesti del Futurismo…, 2016). E, de outro, Euclides da Cunha (1866-1909), ainda sob os efeitos desastrosos da guerra de Canudos e olhando o cenário do Rio de Janeiro, nos inícios de 1900, atravessado pelo barulho dos transeuntes e dos veículos motorizados: "[…] a minha maior aspiração seria deixar de uma vez este meio deplorável com as suas avenidas, os seus automóveis, os seus smarts […] as suas fantasmagorias de civilização pesteada. Como é difícil estudar-se e pensar-se aqui!" (Crônicas Sobre Euclides, [2022])[2].

1 Professor Titular Sênior do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Pesquisador 1B do CNPq. Coordenador do grupo de pesquisa Mediações Educomunicativas (Mecom/ECA/USP/CNPq), citelli@uol.com.br.

2 Trecho de carta dirigida ao amigo Francisco Escobar, em 1908, e publicada na *Gazeta do Rio Pardo*. Disponível em: http://www.saojoseonline.com.br/euclides/cocroni.htm. Acesso: 5 jun. 2022.

Tais tensões prosseguem sob diversos registros, entrecruzamentos e modulações, pondo à luz, em nossos dias, a existência de um cenário complexificado pela amplitude e o alcance das tecnologias, da inteligência artificial generativa e posto sob a égide da celeridade temporal. Daí o repto, neste texto, em pensar as questões comunicativo-educativas (e os seus nexos), em muitos momentos traduzidas sob o epíteto de Educomunicação, educação midiática, literacias, para não alongarmos a lista, a partir dos vínculos entre intensificação da velocidade e aparatos industriais-informáticos, haja vista, particularmente, o que daí decorre para temas como os do ensino remoto, algo marcante durante a crise sanitária provocada pelo coronavírus.

E, possivelmente, um dos grandes incitamentos a serem enfrentados pela educação formal nos próximos anos reside em compreender e agir frente a uma circunstância tecno-histórica que não esclarece a ordem do tempo, confundindo a pressa, a hiperinformação e as operações maquínicas a valores em si. Nessa mirada redutora, o tempo já não é mais *para nós*, algo de que dispomos segundo interesses pessoais, e se transforma em métrica regulada por determinações exógenas locadas, por exemplo, nas demandas do mercado, ou nos ritmos escolares e seus prazos institucionais. Estar no tempo[3] passa a representar, portanto, menos uma questão ontológica, fenomênica, e mais uma pactuação com metas e "ordens de serviço", cuja rotina indica crescente vínculo (ou dependência) com os dispositivos digitais.

É procedente admitir a existência de um desdobramento deste aceno reificado, e que amplia o esclarecimento dos liames sujeito-tempo, quando observamos a saga dos viajantes digitais a se deslocarem buscando, aparentemente, encontrar o insondável. Geert Lovink (2022) chama a tais deambulantes pelos dispositivos de *doomscrolling* – os condenados a rolar, no caso, a tela do *mobile*, de cima para baixo e vice-versa, saltando por informações segmentadas, desconexas, tudo sob o compasso do frenesi. Termo assemelhado é o *doomsurfing* – em versão libérrima: o surfista prisioneiro de ondas que nunca alcançam a praia. Nesse particular, o problema mais complicado reside no fato de as navegações seguirem roteiro precificado pelas *big techs*, a pedirem conexão durante 24 horas, 7 dias por semana (Crary, 2014). Vale dizer que os algoritmos tendem a orientar o movimento háptico fingindo concessão ao tempo subjetivo, o que torna as escolhas envolvendo informações e frequência às redes algo submetido ao regime de "liberdade vigiada". A prisão referida por Lovink diz respeito, portanto, à dificuldade dos internautas em escapar ao poder centralizado pelas plataformas oligopolizadas,

3 Aqui, não cabe discussão amiúde sobre a "existência" do tempo, ao menos conforme o conceito vem sendo formulado pela física quântica e divulgado, entre outros, por Carlo Rovelli (2018, 2022).

assim como à capacidade que elas desenvolveram de administrar sentimentos e comportamentos, expressando o ocaso do sonho dos primeiros anos de expansão das redes digitais. Elas trariam mel e maná sob forma de independência de acesso, controle da informação pelo usuário, democratização das atividades deliberativas de interesse público etc. Enfim, a errância que poderia soar como expressão do tempo controlado pelo sujeito, aquele direito de exercer o "ato de vontade", de que fala Hannah Arendt (2009)[4], deságua no enquadramento de hábitos dando ao aleatório ir e vir dos dedos, que "surfam" pelas telas, a sensação segundo a qual num próximo movimento o segredo (seja lá qual for ele) a ser descoberto ganhará revelação; a ansiedade do navegante fica longe de ser abrandada.

É nesse andamento que inserimos o debate acerca dos desafios impostos aos processos educomunicativos, haja vista que se coloca à escola uma realidade emergente, ancorada nos aparatos midiáticos, nas plataformas e nos circuitos digitais, bem como os consequentes usos desses recursos por docentes e discentes. Aduza-se que a introdução do mediador remoto nas salas de aula do país, com a agudização da pandemia trazida pela SARS-CoV-2, em particular nos anos 2020 e 2021, ocorreu no calor da hora, em ritmos e condições desiguais segundo regiões, cidades, grupos sociais, problemas na formação de discentes e docentes para lidarem com uma nova realidade da educação no país.

Nas páginas seguintes, no intuito de aprofundar esse debate, intentaremos cruzar os movimentos reflexivos, um proveniente da pesquisa que vimos realizando na interface Comunicação e Educação e outro voltado a problematizar as circunstâncias nas quais os dados recolhidos durante a investigação[5] entram em maior ou menor sintonia com as chamadas culturas

4 A filósofa alemã entende que os atos de vontade são reivindicações ao tempo futuro (a memória é o envio ao passado). O poder da vontade tem o condão de transformar a previsão em fato (ou, propriamente, a efetivação do ato).

5 O trabalho em questão alcançou 447 docentes do ensino básico, sobretudo da rede pública e nos níveis fundamental e médio, com maior concentração em São Paulo (59,7%), seguido de Pernambuco (11,4%), Bahia (10,3%) e Santa Catarina (6%), para nos restringirmos às maiores indicações. Tem-se por objetivo verificar os vínculos dos professores com os meios de comunicação, notadamente os de natureza digital, durante os períodos de 2020 e 2021, em momento de maior incidência da pandemia do coronavírus. Entre outros propósitos, busca-se recolher dados sobre as circunstâncias concernentes à implementação do ensino remoto – infraestrutura material, óbices formativos dos/das docentes para operar com as tecnologias, maneiras de se relacionar com o tempo em aulas não presenciais etc. O trabalho foi realizado no âmbito do grupo de pesquisa Mecom (Mediações Educomunicativas), sob a coordenação de Adilson Citelli, da ECA/USP/CNPq. Um relatório foi publicado digitalmente em 2023, trazendo dados consolidados do levantamento (Citelli, 2023). Disponível em: https://mecom.eca.usp.br/2023.html#Expediente. Acesso em: 12 abr. 2024.

digitais. Isto é: acompanhar os fluxos de ensino-aprendizagem implica reconhecer, hoje, a existência de um ecossistema comunicacional-informacional plasmado desde as plataformas digitais oligopolizadas que registram lógicas temporais próprias, nem sempre convergentes aos imperativos pedagógicos e mesmo de organização da vida social e pessoal dos docentes e discentes.

Desdobramentos

No fragmento euclidiano posto anteriormente, os verbos "estudar" e "pensar", ligados à quietação individual, ficam comprometidos pelo açodamento do cotidiano que entrega ao barulho e à agitação estéril os ritmos da vida no início do século XX. O turbilhão nega o amadurecimento da experiência, do tempo necessário para aclimatar e densificar o que poderia transformar-se em acontecimento[6]. A aceleração, enquanto nível de grandeza que determina a taxa de variação da velocidade em função do tempo, parece vocacionada, consoante os nossos dias, a naturalizar o vetor da intensificação, cuja ordem referencial remete ao *just in time*, ao triunfo na concorrência, aos requisitos em crescendo do capital. A correria segue uma métrica que não incorpora o "movimento retardado"[7], pois apresenta como núcleo a competitividade, isto é, a disputa voltada à acumulação (de dinheiro, informação, poder etc.), ao domínio do mercado ou setor dele, ao galardão socialmente distintivo. E nas periferias sobram os escombros da peleja, cuja tradução objetiva é encontrada na luta renhida dos grupos subalternizados que buscam emprego, alternativas geradoras de renda, submissão à informalidade – afinal, é aceitar ou perecer. E, também aqui, a cadência é prestíssima, e o apressuramento com que se esvaem postos de trabalho corresponde diretamente à ampliação dos buracos impostos àquilo chamado outrora de "redes de segurança" da mão de obra assalariada. Enfim, para os precarizados, expandir a largura dos passos não significa reconversão direcionada a algum estado de prosperidade ou melhoria na qualidade de vida.

Deixar o tempo correr, silêncio, tranquilidade, escapar da "agitação estéril", são expressões gestadas a contrapelo do estatuto acelerativo. Os reclamos do autor d'*Os sertões* dizem respeito, portanto, à dificuldade de sobrepor o plano da experiência ao da vivência, pois há inúmeros impasses a serem

6 Slavoj iek, (2017) assevera que o acontecimento gera mudanças profundas nas crenças religiosas, nas inflexões políticas, nas sociabilidades, nas afetividades, nos comportamentos e etc. dos sujeitos.

7 A aceleração, fisicamente, diz respeito ao aumento ou diminuição da velocidade na passagem do tempo. A aceleração de que estamos tratando finge inexistir o efeito negativo (o movimento retardado, a desaceleração) e segue apenas uma rota: a do incremento da vertigem.

superados quando está em causa driblar as lógicas produtivas que atravessam o cotidiano. O problema em tela não diz respeito ao sentimento de nostalgia, de regressão, de avocar uma espécie de *in illo tempore* da felicidade permanente, mas às condições necessárias dirigidas à emersão do elemento reflexivo que pede cadência própria de maturação, cujo sincronismo – e para continuarmos na aflitiva imagem elaborada por Euclides da Cunha – pouco ou nada se ajusta aos barulhos dos automóveis em deslocamento pela avenida Central, no Rio de Janeiro. E sequer às imposições da presente sociedade administradapor determinativos mercadológicos, pragmáticos, de cumprimento de metas e tarefas, muitas vezes colocadas ao largo dos interesses e desejos dos indivíduos. No fundo, a pressa em voga diz respeito não ao afeto pelo tempo, ou ao direito de usufruí-lo segundo determinativos pessoais, mas a uma espécie de dinâmica que representa "[…] a sua desvalorização" (Khel, 2009, p. 161).

Colocados em perspectiva, os dois destacados verbos euclidianos, "estudar" e "pensar", estariam alinhados aos territórios das vivências e das indagações ontológicas, aos quais ajustar-se-ia a máxima corrente, mas de duvidoso exercício, da *educação para a vida inteira*. Nesse caso, o modo compassivo, que solicita algum silêncio e redução de velocidade, ficaria mais próximo do conhecimento emancipador. Ao revés, dar ao tempo dimensão de mercadoria, portanto, algo que foge ao controle dos sujeitos, significaria incorporar a velocidade como elemento social estruturante, parte inescapável de uma era *sob a égide das tecnologias digitais*. Por esse caminho, restaria admitir que o conhecimento regulador, espécie de limitante cognitivo, em que habitam as paráfrases continuadas, impôs-se enquanto estratégia dominante, mesmo no ensino formal. Tal quadro que beira a agnosia resulta da convergência e mesmo imantação de inúmeros fatores que foram apontados, entre outros, por Paul Virilio (1996), ao trabalhar o conceito de dromologia.

Considerando os propósitos deste texto, pôr à luz algumas das tensões entre barulho e capacidade de pensar, intensificação da velocidade (agora, em forte vínculo com os ativadores digitais) e ritmo necessário ao estudo, experiências vivenciais e reprodução dos discursos parafrásticos, é uma maneira de trazer para o campo educomunicativo um conjunto de problemas que estão afetando, diretamente, as instituições escolares. Equivale dizer: indagar acerca das circulações comunicativo-educativas nas salas de aula demanda não perder de vista o quadro sociotécnico interveniente na vida social e, sobretudo, nos espraiamentos que representa para o cotidiano dos/das discentes e docentes.

1

O contexto no qual se organiza a tecnosfera, por sua vez traduzida na maneira como a informação e o conhecimento são operados, em boa monta disponibilizada através do celular, da internet, das redes sociais, enfim, da ampla digitalização, é realidade a perpassar sujeitos e instituições, e de crescente presença nas salas de aula. A pandemia provocada pela covid-19 apenas acentuou e mesmo redefiniu o lugar dos mediadores técnicos digitais na educação formal. A introdução do chamado ensino remoto emergencial, e as suas variações híbridas, agregou desafios que impactaram ou continuam impactando seja as estratégias presenciais ou as a distância. De toda sorte, os fluxos entre processos comunicativos e educativos, facilitados pelo aparato digital, ocorrem no âmbito de recursos que se integram fortemente às lógicas da velocidade. Por um lado, o imperativo da urgência, a pressão do burburinho e da "agitação estéril", o chamado ao *tempo útil* – aquele controlado pela racionalidade dos processos de produção e que abre poucas brechas para o sujeito viver o *seu próprio tempo*. Por outro, as particularidades interpostas pelo discurso didático-pedagógica que solicita (ou deveria fazê-lo) a *quietação frutuosa*, movimento moderado, atenção ao aprendizado da leitura, da escrita, do cálculo, da reflexão, da crítica, do fazer formativo/vivencial que se elabora na longa duração. Bem lido esse enunciado tensivo, encontramos um cenário animado por dois senhores: um rege a grande orquestra de sons e luzes, do espetáculo e da excitação, da rapidez e do efêmero, da estimulação eletrônica fragmentada; o outro pede alguma introspecção, certa vagareza, capacidade de exercitar a escuta e o diálogo, paciência, operações aditivas, acumulação, convivência virtuosa com o *tempo inútil* – aquele dentro do qual é possível realizar os percursos implicados no amadurecimento intelectual e emocional dos sujeitos.

Em angulação maior, a distonia temporal pode ser pensada à luz das *migrações permanentes* que regem a contemporaneidade: fragmentação, instantaneidade, obsolescência, fugacidade. Se a permanência reside na transição, nada indica que a marcha tecnológica conhecerá arrefecimento, logo, *a estimulação eletrônica fracionada* tanto fincará morada como será ampliada e aprofundada. Na tabela 1 constam os dados recolhidos pela nossa pesquisa quando foi perguntado ao/à docente sobre: "*Os recursos mais utilizados para efetivar o ensino durante a pandemia*"[8]:

8 Nas três tabelas às quais faremos referência, adotamos o procedimento de pontuar apenas as maiores indicações. Observamos que as perguntas constantes dos questionários permitiam que fossem assinaladas mais de uma alternativa. Por uma questão de espaço, as tabelas apresentam apenas quadros gerais, sem que haja análise amiúde dos dados. Em relação à Tabela 1, por exemplo, é preciso considerar o fato de que a consciência temporal não se

Tabela 1

Celular	93,1%
Computador	92,2%
Tablet	18,1%

Fonte: Citelli, 2023.

A Tabela 1 indica uma tendência de utilização das tecnologias digitais concentradas nos dispositivos móveis e computadores que, se acionados em maior intensidade durante a pandemia (a despeito dos inúmeros problemas aí incluídos), prosseguirão em sua rota de crescente presença no cotidiano dos/das professores e alunos/as. Se dizíamos que a *estimulação eletrônica* é fato social de marcha continuada, também não se antevê o fim das unidades educativas formais, malgrado os inúmeros problemas que as afetam. Trata-se, portanto, de pactuar maneiras de conviver entre os dois senhores anteriormente referidos, mesmo estando eles acompanhados por ritmos temporais nem sempre congruentes: a rapidez com que mensagens são tecladas no WhatsApp, a economia das palavras do Twitter, a larga interatividade digital, certamente, não se equivalem aos ritmos e andamentos dispensados por docentes para esclarecerem enunciados matemáticos, ou por discentes que labutam no objetivo de apreenderem os sentidos de um poema. Nesse particular, a escola continua sendo uma excelente alternativa para ensinar sobre as variadas temporalidades, e que, nem sempre, a rapidez da internet, a praticidade do *mobile* ou a "magia" do ChatGPT irrompem enquanto sinônimos de positividade, eficiência ou modo procedente visando a resolver determinado problema. Reside, aqui, um dos motivos pelos quais, ao atropelo da comunicação, à ligeireza das redes sociais, ao espetáculo midiático, ao dirigismo dos algoritmos, ao descalabro das *fake news*, sempre haverá espaço para a educação formal instituir dinâmicas reflexivas em condições de se interporem aos imperativos tecnológicos, estimulando os olhares desconfiados, esclarecendo, enfim, o fato de que certas demandas afeitas à pressa e à fugacidade costumam ser pouco fecundas quando entram em cena os processos formativos dos sujeitos. O fato de os professores e as professoras terem acionado, em maior monta, celulares e computadores durante a pandemia, não significa que o retorno às aulas presenciais afaste o debate acerca dessas *tecnologias de permanência*.

processa do mesmo modo em frente ao desktop ou ao celular – dispositivo com estratégias operacionais e de mobilidade que lhes são próprias.

Atuar na tensão entre tempo didático-pedagógico de maior fixidez e tempo fugidio dos aparatos técnicos não é, portanto, tarefa simples, conquanto a solicitar enfrentamento por parte das instituições educativas formais. Cabe adicionar o fato de inexistirem duas realidades, uma dentro e outra fora dos muros da escola, ficando discentes e docentes divididos entre elas. Ao contrário, pois o que se elabora é uma totalidade social cuja característica mais visível é a de tornar fluídas as relações entre o público e o privado, instâncias formais e informais, rede social e sala de aula. Os dispositivos têm papel relevante nesse circuito, as mídias locativas[9], por exemplo, registram a potência de trazer para o interior das escolas o burburinho das ocorrências cotidianas, as informações jornalísticas, as trocas de memes e fotografias, rompendo os limites impostos pelos já citados dois ritmos temporais. Em poucas palavras: ajustar a pluralidade desses processos sem comprometer as funções, os objetivos, as finalidadese o lugar social e temporal das salas de aula é repto a ser considerado, sobretudo, pelos que atuam nas interfaces educomunicativas.

2

O nosso tema recorrente envolvendo a temporalidade entre os ecossistemas comunicacionais, educacionais e das próprias relações societárias vem ocupando alguns autores. Entre eles, Hartmurt Rosa (2013), que entende as mudanças que marcam a nossa quadra histórica a partir de três indicadores principais: a rapidez dos sistemas e processos tecnológicos; a celeridade das mudanças sociais; e a dinamização nos ritmos de vida. E aduz que as marcas estruturais e culturais das instituições estariam cifradas pelo *shrinking of the present* (Rosa, 2013, p. 44), o fragmento de tempo no qual os traços do passado são obnubilados e o futuro é vivido como presente.

Ao combinar tal fenômeno com a aceleração tecnológica, o "encolhimento do presente" passa a sugerir mais brevidade na passagem temporal, contribuindo de várias maneiras para que as nossas relações sociais e interpessoais se fragilizem. Tal assertiva ajusta-se à análise de Franco Berardi (2019), para quem já não percebemos mais o futuro como horizonte de esperanças, cronotopo capaz de infundir a ideia de que *lá-pode-ser-melhor*, ficando o indivíduo um tanto relegado, paradoxalmente, à solidão, ao desenraizamento – apesar do conforto permitido pelos acessos online.

9 Como largamente divulgado em várias pesquisas feitas ao longo da pandemia da covid-19, incluindo a nossa tabela 1, os celulares, em suas diferentes versões, foram os meios mais acionados para concretizar o ensino remoto (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2020).

Do parágrafo acima depreende-se que os processos de aceleração e transitoriedade, conquanto estejam associados historicamente aos desdobramentos do modo de produção capitalista – fenômeno bastante discutido por Marx e Engels nas análises que fizeram do industrialismo inglês do século XIX, apontando que toda solidez se desmanchava no ar –, ganharam, na contemporaneidade, a força vetorial da velocidade intensificada. Há incompatibilidade entre os substantivos "estável" e "duradouro"e a rapidez requisitada pela alta modernidade com a sua super oferta de bens, serviços, mercadorias, gêneros e tipos de produtos, assim como do acesso a crédito e estímulo ao consumo. Noutros termos, há certa equipolência entre o revolucionar permanente, as inovações tecnológicas, as formas de apreensão do tempo e maneiras de as pessoas serem e estarem no mundo. Respeitados os estratos de classes, econômicos, culturais, de sociabilidades etc., é nesse cenário que os sujeitos definem valores, participam do debate público, entram no jogo discursivo, "ativam processos comunicacionais, singularizam mecanismos de integração na dinâmica social" (Citelli, 2021, p. 18). Por evidente, as escolas, assim como outras instituições tradicionais, são influenciadas pelos arranjos entre os mediadores tecno-comunicativos e os movimentos de aceleração social do tempo, o que torna, segundo estamos procurando mostrar, um desafio importante a ser tratado no âmbito da educação formal.

Haveria ingenuidade em apenas reconhecer que a velocidade ganhou lugar especioso na vida contemporânea, minimizando o fato de entre os seus propulsores estarem os dispositivos tecno-tecnológicos, especialmente quando afeitos ao universo digital, ancorados nas plataformas empresariais oligopolizadas. Equivale dizer: o vetor dromológico, quando remetido ao complexo industrial-informático, incide nas maneiras como o tempo é percebido pelos sujeitos e na relação deles com a "colmeia conectada" (Zuboff, 2019, p. 567). Sinteticamente: o empreendimento estruturado ao redor de um pequeno grupo de companhias, postas sob o epíteto de *big techs*, esclarece o poder instrumentário de afetar, também, a consciência temporal dos usuários. Entende-se que deixa de provocar estranheza vivermos no referido *shirinking of the present*, um paradoxal exemplo de *instantâneo-permanente*. Ou, de outro modo, o átimo (e seus assemelhados) ganhou o estatuto de continuidade e passamos a estar dentro dele, naturalizando o fato de que o transitório seja apreendido como estrutura de duração. Tal reconhecimento do espaço ocupado pela celeridade temporal registra forte ancoragem nos vínculos estabelecidos entre os indivíduos e as redes digitais, na presteza que move o trânsito de assunto a outro, na efemeridade posta em *continuum*, na certeza de ter o mundo na ponta dos dedos, tudo em frações de segundos e conexões incessantes.

Compor-se-ia, aqui, uma dinâmica (para a qual as *big techs* jogam papel marcante) cujo leque de abrangência e influência alcançaria os modos como os indivíduos localizam-se diante dos ritmos temporais. Vale dizer, a torrente de informações, a estratégia operacional das redes sociais, os cliques sobre cliques, as andanças frenéticas pelos videojogos, os saltos de memes a memes fazem do *instantâneo-permanente* uma espécie de indicador temporal a ser vivenciado pelos que vagueiam – como os passeantes benjaminianos, obviamente sem Paris – por estradas e avenidas digitais que pedem agilidade nos acessos, prontidão nas respostas, presteza nas viagens.

Dedicada a examinar esse novo ecossistema comunicacional-industrial-informático, Shoshana Zuboff (2019) atribui às *big techs* a denominação de capitalistas de vigilância. Malgrado não caiba, no momento, examinar as teses da autora norte-americana, vale lembrar que o seu principal argumento reside na identificação de empresas como Google/Alfabet, Facebook/Meta, Twitter/Verizon/, Microsoft, Apple e demais membros do restrito grupo das sentinelas do novo capital, um ramo de negócios cujo foco dirige-se ao controle comportamental. É um poder instrumentário cuja linha de força organizacional pode ser encontrada em cinco grandes enunciados: mineração/extração de dados – para tanto, são acionados modelos matemáticos, algoritmos –; superávit comportamental – é o ativo de custo zero, pois o propósito reside em acumular informações, fotos, vídeos, padrões sociais etc., retirados, diretamente, do usuário, ou usuado[10] –; predição – tendo o perfil comportamental, garantido pelo superávit, busca-se dirigir mensagens de toda ordem, supondo necessidades do sujeito que acessa as redes digitais –; composição da estrutura dos dados – o grande catálogo cujos termos são fornecidos dadivosa e gratuitamente pelo usuário às *big techs*, que organizam tudo em seus respectivos bancos de dados, assim como os subsequentes procedimentos de dataficação –; mudança comportamental – o ajuste fino voltado a mudar os comportamentos dos usuários e facultando que sejam levados a termo os resultados prometidos pelas estratégias preditivas. Desenha-se, aqui, uma nova lógica de acumulação (da qual não se afasta a retenção da mais valia), diferente daquela buscada,

10 Em artigo publicado na *Folha de S.Paulo*, em 12 de setembro de 2021, Ronaldo Lemos (2021) considera que é preciso abandonar a expressão "usuário da internet". E, no lugar dela, adicionar um termo mais adequado: "usuado da internet". A expressão esclareceria melhor o tipo de vínculo que as tecnologias criaram com os sujeitos: "[…] precisamos de uma palavra nova, talvez um neologismo em inglês como "usered", mistura de "user" com "used". Ou, em português, "usuado", para se referir a quem usa, mas também é usado […] Isso porque, no mundo de hoje, em que a tecnologia, sensores e câmeras estão em toda parte coletando dados, é muito mais fácil ser utilizado do que utilizar".

por exemplo, pelo fordismo, que consistia em obter lucros entregando ao cliente determinado produto físico (e seus componentes simbólicos), como o célebre automóvel Model T.

Assim, em direção não necessariamente convergente às formas de exploração do capitalismo clássico, as *big techs* inovam, também, nesse aspecto, pois não querem apenas acumular por meio do controle da força de trabalho e da entrega de bens materiais ao usuário final, senão capturando os diferentes aspectos da experiência humana: colonizar os dados (Couldry; Mejias, 2019) e elaborar modelos preditivos converteu-se no credo dos templários da vigilância.

3

As sumárias observações dos temas referentes à velocidade e às *big techs*, que convergem sob inúmeros aspectos, recoloca-nos diante das instigações provenientes da repentina introdução do ensino remoto ou híbrido nas escolas brasileiras, em decorrência da pandemia do coronavírus. É bom não perder de vista o fato de que softwares, programas e aplicativos, utilizados para dar prosseguimento às atividades escolares foram (ou continuam sendo), em boa monta, aprovisionados por companhias como Google, Microsoft, Cisco e similares. Isto é: dos aparatos voltados às aulas nas modalidades anteriormente consignadas, fazem parte inúmeros produtos gerados no interior do poder instrumentário e que vêm recebendo reflexão crítica de autores como a referida Zuboff (2019), Morozov (2013, 2019) e O'Neil (2020).

Ou, conforme os dados recolhidos em nossa pesquisa quando foi perguntado ao/à docente: "*Qual ou quais funcionalidades, programas, aplicativos, utilizaram para levar a termo o ensino remoto*" (Tabela 2):

Tabela 2

Whatsapp	90,6%
Plataformas de videoconferência, Teams, Google Meet, Zoom	76,1%
E-mails	44,1%

Fonte: Citelli, 2023.

Em síntese, o que se esclarece é a maciça presença do organismo empresarial- tecnológico composto pelas plataformas oligopolizadas[11] – e,

11 Como é possível verificar, os/as docentes que participaram da nossa pesquisa e acionaram o ensino remoto ou híbrido utilizaram, ou continuam a utilizar, dispositivos como o Teams,

consequentemente, por um *modus operandi* alinhado aos processos de aceleração social –, como fornecedores dos dispositivos que circularão pelos diversos ciclos e redes de ensino. No momento, não há espaço para considerar as operações econômico-comerciais que vinculam vendedores e compradores dos projetos de "modernização escolar", "implantação do ensino emergencial", "ampliação do ensino remoto, etc., sendo muitas delas eivadas de vícios de origem – vejam-se os problemas referentes ao viés de confirmação, aos erros de informação, à sonegação de fontes de pesquisa –, além da pura e simples malversação de fundos públicos, corrupção, imprudência na compra de equipamentos a serem enviados para as salas de aula. Cabe-nos, apenas, chamar atenção para os significados que ensejam a internalização dos inúmeros pacotes informacionais com pouca ou nenhuma participação de docentes e discentes, a não ser no que tange a ajustes didático-pedagógicos pertinentes aos cursos e às atividades programadas, e lembrar os vínculos com as *big techs*.

Ainda segundo a nossa pesquisa, e atentando para a pergunta diretamente implicada seja no plano profissional afetivo, das professoras e dos professores, formulamos o enunciado: "*A necessidade de trabalhar com novos dispositivos de aprendizagem (plataformas, sites, aplicativos, softwares, entre outros) provoca*". Daí o seguinte conjunto de respostas (Tabela 3):

Tabela 3

Estímulo para utilizar novas estratégias de aula	58,2%
Esgotamento, estresse	44,9%
Ansiedade	43,1%
Cansaço visual	41,1%
Sentimento de despreparo para o uso das tecnologias	32,4%
Insegurança	31,7%

Fonte: Citelli, 2023.

Tirante o primeiro quesito, a merecer consideração noutro momento, haja vista a extensão dos problemas nele suscitados, os demais dizem respeito a mal-estares de fundo psíquico, emocional. Existe, portanto, relevante indicador tensivo na relação dos/das docentes com as realidades tecnológicas interpostas de maneira compulsória pelo ensino remoto. Aduza-se que o problema temporal

da Microsoft; Google Meet; Zoom – que possuem histórico complicado, haja vista estarem envolvidos com problemas de segurança cibernética e privacidade.

entra, igualmente, no cômputo geral dos referidos mal-estares, tendo em vista que 85% dos/das pesquisados/as afirmaram ser necessário dedicar mais tempo para a organização das aulas remotas quando comparadas às presenciais; 74% revelaram ficar mais extenuados ao produzir os materiais e ministrar aulas a distância; 93% disseram sentir que o tempo acelerava quando era necessário mobilizar os intermediadores técnicos para as finalidades didático-pedagógicas pedidas no período da pandemia.

Em síntese, integradas as três tabelas e demais reflexões expressas neste artigo, é possível registrar um quadro aproximado acerca dos desafios que se apresentaram (e continuam a fazê-lo) à educação formal, considerando o ingresso, em maior escala, dos expedientes comunicacionais-digitais, requisito para a efetivação do ensino remoto e derivados. Ademais, as ponderações que fizemos acerca dos circuitos temporais e os seus encadeamentos com a indústria informacional sugerem existir a necessidade de as unidades educativas formais, especialmente aquelas de natureza pública, repensarem as suas dimensões teórico-práticas, caso intentem incluir nos projetos político-pedagógicos os mediadores sociotécnicos voltados ao mister educativo. E isso mesmo quando as circunstâncias benfazejas tenham conseguido empurrar para as calendas o coronavírus e seus eventuais candidatos a substitutos.

Enfim

Neste texto, buscamos mostrar que a entrada dos recursos digitais nas salas de aula, em maior monta como decorrência da crise produzida pelo SARS-CoV-2, e que trouxe consigo a necessidade de ativar o ensino remoto emergencial ou híbrido, vem acompanhada de lógicas subjacentes ao "estado algorítmico" (Morozov, 2019, p. 33). Entre elas alinham-se os processos de predição, hiperconexão/plataformização e, particularmente, dos fenômenos atinentes à aceleração social do tempo.

Por essa via – e não descurando dos ganhos trazidos pelas inovações técnicas –, é imperioso reconhecer o fato de a arquitetura e a utilização dos softwares, aplicativos e programas disponibilizados para as aulas remotas impactarem, em maior ou menor grau, as atitudes e expectativas pessoais e profissionais dos/das discentes e docentes, nesse caso destacado na Tabela 3.

Ter esse quadro em perspectiva, assim como atinar para o estado real das escolas de ensino básico no Brasil, marcadas por desigualdades e precariedades de infraestrutura e desvalorização dos profissionais educadores, talvez contribua para o desenvolvimento de programas no âmbito da educação midiática, da Educomunicação, os quais possam mais bem aquilatar os sentidos, alcances e implicações da utilização dos dispositivos tecnológicos em sala de aula.

Referências

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2009.

BERARDI, Franco. **Depois do futuro**. São Paulo: Ubu, 2019.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Painel TIC COVID-19 – 2020**. 3. ed. São Paulo: Cetic.br, 2020.

CITELLI, Adilson (coord.). **Ensino remoto emergencial e transições associadas**. São Paulo: ECA-USP, 2023. E-book.

CITELLI, Adilson (org.). **Comunicação e educação**: dinâmicas midiáticas e cenários escolares. Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2021.

COULDRY, Nick; MEJIAS, Ulisses. **The costs of connection**. How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism. Palo Alto: Stanford University Press, 2019.

CRARY, Jonathan. **24/7**: capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo: Cosac-Naify, 2014.

CRÔNICAS SOBRE EUCLIDES. **São José Online**, [*s. l.*], [2022]. Acesso em: 5 jun. 2022.

HUI, Yuk. **Tecnodiversidade**. São Paulo: Ubu, 2020.

I MANIFESTI DEL FUTURISMO/Fondazione e Manifesto del futurismo. **Wikisource**, [*s. l.*], 2016. Disponível em: https://it.wikisource.org/wiki/I_Manifesti_del_futurismo/Fondazione_e_Manifesto_del_futurismo. Acesso em: 5 jun. 2022.

KHEL, Maria Rita. **O tempo e o cão**. A atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo, 2009.

LEMOS, Ronaldo. É preciso parar de falar 'usuário' de internet. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 12 set. 2021. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/colunas/ronaldolemos/2021/09/e-preciso-parar-de-falar-usuario-de-internet.shtml. Acesso em: 8 jun. 2022.

LOVINK, Geert. **Stuck on the Platform**. Amsterdam: Valiz, 2022.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech**. Ascensão dos dados e morte da política. São Paulo: Ubu, 2019.

MOROZOV, Evgeny. **To save everything click here**: the folly of technological solutionism. New York: Public Affairs, 2013.

O´NEIL, Cathy. **Algoritmos de destruição em massa**. Santo André: Rua do Sabão, 2020.

ROSA, Hartmut. **Social acceleration**. A new theory of modernity. New York: Columbia Press University, 2013.

ROVELLI, Carlo. **A ordem do tempo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

ROVELLI, Carlo. **E se o tempo não existisse?** São Paulo: Edições 70, 2022.

VIRILIO, Paul. **L'espace critique**. Paris: Christian Bourgois, 1996.

IEK, Slavoj. **Acontecimento**. Uma viagem filosófica através de um conceito. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.

A relação entre professores "infoxicados" e ensino remoto emergencial

Michel Carvalho da Silva[1]

Introdução

O estado de pandemia, em virtude do avanço da covid-19 em escala global, foi decretado em 11 de março de 2020, pela Organização Mundial da Saúde (OMS). No final de março daquele ano, escolas de todos os cantos do mundo suspenderam as atividades escolares presenciais. A necessidade de quarentena para conter o avanço do novo coronavírus fez com que os estudantes ficassem dentro de casa. Diante desse cenário de emergência sanitária, professores, gestores públicos e especialistas no campo da educação tiveram que pensar em alternativas de aprendizagem para o período de isolamento social.

O surgimento do ensino remoto emergencial (ERE) se impôs pela necessidade de reorganizar o calendário escolar e retomar minimamente as atividades pedagógicas. O predomínio da modalidade assíncrona, na qual o professor planejava com antecedência o conteúdo (videoaulas, exercícios, apostilas, entre outros), se justificou porque parte significativa dos educadores e alunos não estava devidamente preparada ou não dispunha dos recursos necessários para esse novo cenário (Finelli; Prates, 2021).

A complexidade do ensino remoto emergencial materializa os dilemas de uma "sociedade acelerada", caracterizada por uma elevação do ritmo da vida (ou insuficiência de tempo), apesar das impressionantes taxas de velocidade de sua aceleração tecnológica (Rosa, 2022, p. 34). Com a pandemia, o

1 Doutor em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC (UFABC) e mestre em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Investigador do Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (Mecom) e diretor-adjunto da Associação Brasileira de Comunicação Pública (ABCPública) – Regional São Paulo, midiacidada@gmail.com.

regime 24/7 (Crary, 2014) parece ter se sedimentado no universo educacional, de modo que boa parte dos professores ficou de prontidão, conectada a celulares e computadores permanentemente. A hiperconectividade, associada a um ecossistema midiático digital em contexto de plataformização, favoreceu um quadro de desordem informativa que criou obstáculos à compreensão coletiva dos acontecimentos (Portugal; Aguaded, 2020).

Como aponta Han (2017a), a hiperinformação não afasta a imprecisão do todo, o que pôde ser comprovado durante a pandemia, em que a população foi bombardeada por uma overdose de informações. A OMS definiu esse fenômeno como infodemia, ou seja, um aumento desordenado no volume de informações acerca de um assunto específico, que podem se multiplicar exponencialmente em pouco tempo devido a um evento particular (Organização Pan-Americana da Saúde, 2020).

Durante o ERE, a educação foi impactada pelo uso excessivo das tecnologias comunicacionais e pelo bombardeamento de informações (Citelli, 2023). Nesse período de emergência sanitária, muitos professores apresentaram dificuldades em administrar o tempo da docência e demonstraram ansiedade e estresse diante da necessidade de adaptação às plataformas digitais. Em virtude da permanente conectividade e demasiada oferta informativa, não é exagero afirmar que os profissionais de educação sofreram com aquilo que vem sendo designado por alguns teóricos como intoxicação informacional.

O neologismo "infoxicação", que unifica as palavras intoxicação e informação, foi criado em 1996 pelo físico espanhol Alfons Cornella para representar o impacto negativo do excesso de informações nos indivíduos. Do final do século XX até hoje, o problema da sobrecarga informacional se agravou, principalmente em períodos que exigem maior utilização de dispositivos tecnológicos, como se observou durante o desenvolvimento do ensino remoto emergencial.

Para investigar se os processos educativos formais desenvolvidos em períodos de emergência, que exigem maior uso de dispositivos comunicacionais, podem favorecer cenários de estresse, ansiedade e infoxicação, este artigo utiliza dados do relatório de pesquisa "Ensino remoto emergencial e transições associadas"[2], que faz parte do projeto de pesquisa "Comunicação e

2 Dividido em sete partes, o trabalho apoiou-se em um questionário com 34 perguntas, aplicado por meio do Google Forms, e buscou levantar dados sobre o perfil docente, assim como a infraestrutura disponível nas escolas e no ambiente doméstico para a realização das aulas de forma remota. Entre os assuntos abordados estiveram o processo de formação, as experiências e formas de interação dos professores e professoras com a equipe gestora das escolas. Considerando o cenário pandêmico e seus efeitos, as questões também se voltaram ao tema da aceleração social do tempo, que ocupa lugar de centralidade nas pesquisas do Mecom/USP.

Educação: mediações tecnossociais no ensino básico (2020-2024)", desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (Mecom/USP/CNPq). Inicialmente, o trabalho propõe uma sistematização teórica dos conceitos de desordem informativa, hiperconexão e infoxicação. Em seguida, apresenta-se os pressupostos da referida pesquisa e alguns de seus dados. A partir desses números, reflete-se como a educação pode ser impactada por um cenário infoxicado, em que os professores necessitam constantemente se informar e se adaptar às novas tecnologias de informação e comunicação.

A formação de ambientes infoxicados

Segundo Han (2022), vivemos em um mundo no qual, mesmo sem notarmos, somos condicionados por uma lógica que nos leva a produzir e a consumir informação a todo instante, interferindo fortemente em nossa capacidade de reflexão. Para Han (2022), é por meio do regime de atenção que a produção e o consumo de informações se impõem. Informações – de todo tipo e qualidade – são prontamente consumíveis, e exigem somente uma atenção efêmera. Assim, de acordo com o autor, a partir do momento em que consumimos apenas aquilo que requer atenção imediata e instantânea, acabamos ignorando outros modos de apreensão da realidade cotidiana.

A abundância de informações é resultante de múltiplas representações sobre os acontecimentos do mundo, criadas a partir de inúmeros agentes e apresentadas em diversos suportes (Boczkowski, 2021). Esse ecossistema informacional caótico faz com as pessoas tenham grandes dificuldades em se fixar no que realmente é importante, prejudicando a sua aptidão de julgar os conteúdos em circulação. A mente tem capacidade limitada de atenção e sofre com tanta informação (Naish, 2009). Segundo Gabler (2011), os indivíduos acumulam uma grande quantidade de informações, mas não conseguem desenvolver um pensamento crítico e profundo sobre fatos e acontecimentos do cotidiano. A era digital, para o autor, legou a ignorância bem-informada.

A humanidade está imersa num ecossistema midiático em que dados, opiniões, boatos e mentiras se justapõem. Além das informações (verdadeiras ou não), o público hoje tem acesso a vídeos, animações, áudios, *gifs*, fotos ou textos curtos produzidos para as plataformas digitais, na maioria das vezes sem origem, sem a devida contextualização, nem autoria definida. Nesse cenário de hiperestimulação sensorial e de parca reflexividade, os indivíduos são tragados pelo discurso performativo publicitário, em que tudo é monetizado. De fato, assiste-se a uma desordem informativa que produz confusão e desconfiança em escala global (Wardle; Derakhshan, 2017).

Um dos danos mais perceptíveis desse quadro de overdose de dados e notícias é uma espécie de "envenenamento" informativo. O emprego de termos do campo da saúde no da comunicação não é uma mera questão casual. Segundo Cornella (2013), a infoxicação designa um consumo desmedido de informações, em alusão direta à ingestão de substâncias tóxicas. Numa analogia, é como estar num rodízio: quando ainda nem terminamos de digerir algo, já chega outra coisa. No caso da dieta midiática, mal atualizamos o *feed* de notícias e já somos notificamos por mais uma mensagem, num processo de retroalimentação, dado o grau de centralidade das mídias em nossas vidas.

O sujeito infoxicado apresenta dificuldade em assimilar, a todo momento, as informações recebidas, não conseguindo se aprofundar em nenhuma delas, pulando de um conteúdo para o outro. Para o autor, a falta de capacidade de processar o grande volume de mensagens em circulação no ambiente digital e de distinguir a relevância das informações demarca esse momento histórico, que não é resultado somente de transformações tecnológicas, mas, sobretudo, de mudanças econômicas, culturais, sociais e psicológicas (Cornella, 2013).

Para Cornella (2013), a infoxicação é consequência de um mundo em que a exaustividade ("tudo sobre") prevalece sobre a relevância ("a coisa mais importante"). O imperativo contemporâneo da atualização faz com que o sujeito acredite que se informar sobre tudo o que está circulando no ecossistema midiático é uma vantagem cognitiva, mas não é se inteirando de tudo que está ao seu alcance que faz alguém bem-informado, mas, sim, ter acesso à informação que importa. Aqueles que confundem quantidade de informação com qualidade, para Cornella, são os mais propensos à intoxicação.

Nesse sentido, a infoxicação dialoga com a patologia FOMO, expressão que é uma sigla em inglês de "*fear of missing out*", que, traduzida para o português, significa "medo de ficar de fora" do que está acontecendo, principalmente no ecossistema digital. A FOMO é caracterizada por uma ansiedade relacionada ao exagerado uso de celulares e de plataformas digitais. Essa sensação de medo produz um ritual de checagem constante de aplicativos, em que o sujeito sente necessidade de ficar olhando o tempo todo o *feed* de notícias e, quando não pode, como no trânsito, pode sentir irritação (McGinnis, 2020).

Romero-Rodriguez, De-Casas e Pedreira (2018) atualizaram o conceito introduzido por Cornella (2013) ao considerarem que a infoxicação se refere ao consumo indiscriminado de informação de baixa qualidade, em que as audiências emergem tanto como as mais atingidas quanto as mais impulsionadoras do fenômeno. Segundo os pesquisadores, quando os receptores não conseguem distinguir conteúdos de boa e má qualidade, como os produzidos para informar com precisão e aqueles destinados simplesmente

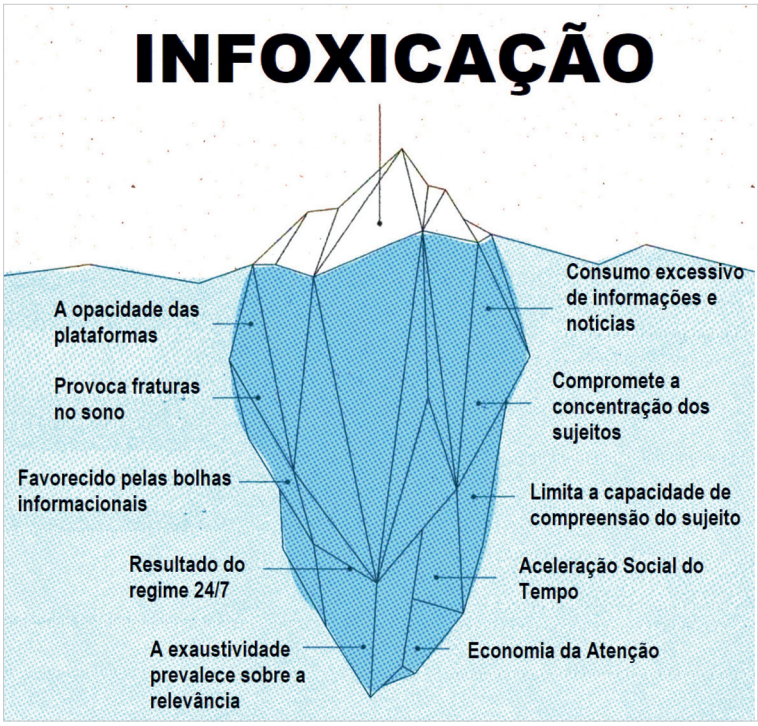
ao infoentretenimento, podem ser classificados como "analfanautas" (junção de internautas e analfabetos).

De acordo com Cornella (2013), para processar um grande volume de dados, notícias e mensagens é preciso saber dominá-lo. "Só quem se aprofundou em um assunto, quem leu muito sobre ele, pode processar informações rapidamente" (2013, on-line, tradução nossa). Segundo o autor, o processo de compreensão requer um conhecimento prévio sobre determinado tema, o que é dificultado na contemporaneidade pela aceleração nos ritmos de vida, como observa Rosa (2022). Para Cornella (2013), o sintoma mais evidente da infoxicação é a dificuldade para ler um texto devagar, palavra por palavra; quando você lê pulando palavras é porque se acostumou a ler assim na diagonal. Assim, o sujeito intoxicado lê sem entender, o que corrobora o argumento de que o açodamento na execução de atividades cotidianas inviabiliza a reflexividade e a experiência humana (Bondia, 2002).

A relação entre infoxicação e hiperconexão ficou ainda mais evidenciada durante os momentos críticos da pandemia, em que o tempo conectado dos brasileiros cresceu exponencialmente. O levantamento Global Overview Report, da organização Kepios (DataReportal, 2023), confirmou essa tendência de crescimento, quando mostrou que o brasileiro ficou em média 9 horas e 32 minutos conectado por dia, em 2022; isso significa estar navegando na internet na maior parte do tempo acordado. Com esses números, o Brasil superou países desenvolvidos, como a Inglaterra, onde o tempo médio gasto na internet foi de 5 horas e 47 minutos.

Para além da questão da abundante oferta informativa, podemos considerar que a hiperaceleração, a onipresença das plataformas digitais, o estado permanente de prontidão e a monetização da atenção também contribuem para formar ambientes infoxicados (Figura 1). Além disso, a lógica algorítmica favorece a criação de bolhas informacionais, que potencializam o consumo de dados, notícias e mensagens que endossam crenças e valores de grupo.

Figura 1 – Esquema "iceberg" que ilustra o contexto da infoxicação



Fonte: Elaboração própria.

Diante desse contexto de sobrecarga informacional, crescem as preocupações acerca dos potenciais danos da infoxicação ao ser humano, que vão desde a ansiedade e o estresse até sintomas somáticos que prejudicam a concentração e o pensamento crítico. O excesso de trabalho cognitivo, que envolve a assimilação de mais informações do que a capacidade do ser humano permite, provoca fraturas no sono e impede o repouso. Ao criticar o caráter inexorável do regime 24/7, Crary (2014, p. 24) afirma que "o tempo para descanso e regeneração dos seres humanos é caro demais e não é estruturalmente possível no capitalismo contemporâneo". Para Han (2017a, p. 34), esse cenário nos leva a uma aversão à contemplação, ao ócio e à introspecção, uma vez que "o imperativo expositivo leva a uma absolutização do visível e do exterior. O invisível não existe, pois não possui valor expositivo algum, não chama a atenção".

As consequências da infoxicação se intensificam em momentos que exigem maior uso das tecnologias digitais e de permanente conectividade, como se viu durante a vigência do ensino remoto emergencial. A seguir, apresentaremos os resultados de questões que versam sobre mediações tecnossociais no trabalho docente e que nos ajudam a compreender os danos da infoxicação na prática docente.

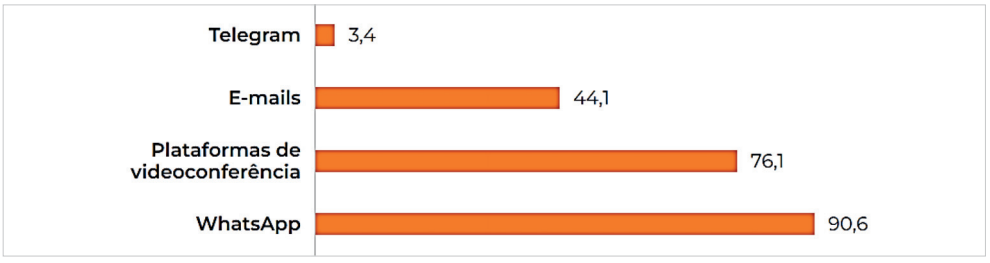
O estado permanente de conexão no ERE

O relatório digital "Ensino remoto emergencial e transições associadas" apresenta uma série de gráficos e dados sobre diferentes questões que envolvem os impactos da pandemia nos professores do ensino básico que atuaram em salas de aula entre o segundo semestre de 2021 e o primeiro de 2022 (Citelli, 2023). A investigação observou os reflexos do ERE nos processos de aprendizagem e os desafios pedagógicos impostos ao professorado diante de um possível contexto de "tempo perdido" por conta do período em que os alunos estiveram fora da sala de aula.

A pesquisa envolveu 447 docentes do ensino básico, quase a totalidade (99,7%) atuando em escolas públicas, nos níveis fundamental e médio, com maior concentração no estado de São Paulo (59,7%), seguido de Pernambuco (11,4%), Bahia (10,3%) e Santa Catarina (6%). Para este artigo, nos concentraremos em três questões respondidas pelos professores investigados, as quais versam sobre o comportamento online dos educadores e suas percepções diante do desafio de estar conectado permanentemente.

Na primeira questão (Figura 2), a pesquisa indaga os respondentes sobre os recursos de comunicação mais utilizados durante o trabalho docente remoto. Os participantes do estudo podiam assinalar mais de uma alternativa das que tinham à disposição. A preferência dos professores é o aplicativo de mensagens WhatsApp (90,6%), seguida pelas plataformas de videoconferência (76,1%), o e-mail (44,1%) e, por último, o Telegram (3,4%), um concorrente direto do WhatsApp, mas ainda pouco utilizado pelos educadores.

Figura 2 – Gráfico relativo aos recursos de comunicação mais utilizados durante a realização do trabalho docente remoto (%)



Fonte: Citelli, 2023.

Esses números não surpreendem, uma vez que o WhatsApp é o aplicativo mais presente na tela principal dos smartphones dos brasileiros e aquele que é mais acessado ao longo do dia, conforme apontou o levantamento Panorama,

feito em dezembro de 2022 pelo site Mobile Time e a empresa em soluções em pesquisas Opinion Box (Mobile Time; Opinion Box, 2022). Em tempos de ERE, em que o trânsito das mensagens cresceu exponencialmente, o WhatsApp se apresentou como o dispositivo mais ágil para executar as mais diferentes operações exigidas na interação entre professores, dirigentes escolares, estudantes e responsáveis, desde corriqueiras trocas de mensagens até a manipulação de arquivos relativos a atividades didático-pedagógicas, como enviar um exercício para os alunos ou o plano de aula para a coordenadora de ensino.

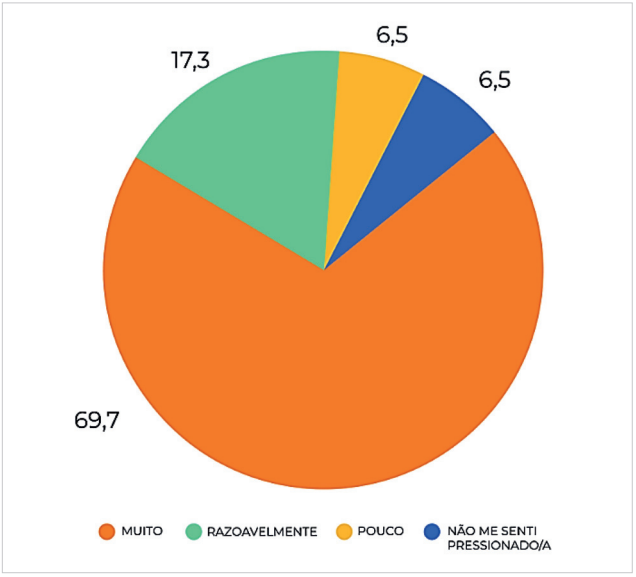
Se, por um lado, o WhatsApp se tornou um recurso essencial para o dia a dia docente, ao permitir o envio ou recebimento de variados tipos de signos e agilizar os fluxos de comunicação; de outro, o aplicativo reforçou a sensação de prontidão, já que muitos professores respondiam aos alunos e à direção escolar fora de sua jornada de trabalho. Além disso, durante o ERE, os professores tiveram que administrar diferentes grupos, criados no aplicativo, para interagir com suas turmas, o que intensificou a troca de mensagens e exigiu um trabalho complementar dos educadores como mediadores.

As plataformas de videoconferência (Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, Skype, StreamYard, Cisco Webex, entre outras), indicadas em segundo lugar como de maior utilização pelos docentes, ocuparam um importante papel durante as atividades do ERE. Esses dispositivos possibilitaram a realização de aulas síncronas, ou seja, em tempo real, em que professores e alunos conseguiam interagir minimamente. Sem dúvida, essa nova dinâmica de mediação pedagógica exigiu que os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem tivessem que aprender rapidamente a lidar com essas plataformas de videoconferência. Já o e-mail, terceiro recurso mais acessado durante o trabalho docente remoto, é um canal de comunicação mais institucional, que não possibilita o mesmo grau de interatividade que o WhatsApp, mas que requer atenção permanente dos docentes sobre a caixa de entrada e uma possível nova demanda a ser atendida.

Na Figura 3, apresentamos o gráfico sobre as respostas dos professores à questão: "*Durante a pandemia, você se sentiu pressionado para responder rapidamente mensagens de trabalho em seu celular*?". O levantamento mostra que cerca de 70% dos participantes do estudo sinalizam ter sofrido muita pressão para esclarecer celeremente pedidos feitos seja por estudantes seja por dirigentes escolares ou secretarias de educação, no período de vigência do ERE.

O gráfico demonstra que a coerção aceleratória acabou sendo introjetada pelos professores ao lidar com mensagens de trabalho durante o ERE. Nessa dinâmica, o aparelho celular, que opera em nosso cotidiano como uma espécie de "prótese", se apresentou como um dispositivo de atendimento imediato de solicitações, que se multiplicaram naquele período agudo de crise sanitária.

Figura 3 – Gráfico sobre a questão: "*Durante a pandemia, você se sentiu pressionado/a para responder rapidamente mensagens de trabalho em seu celular?*" (%)



Fonte: Citelli, 2023.

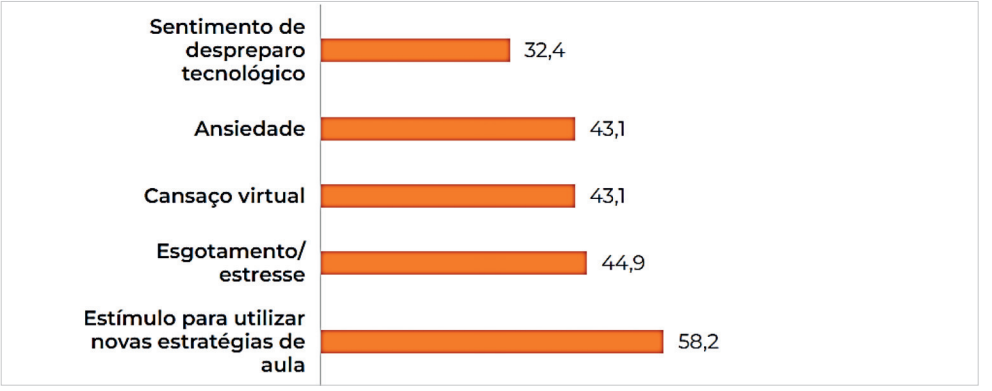
Na razão neoliberal de "empresa de si", estar ocupado tem um status social, ou seja, é preciso fazer muito em pouco tempo a todo momento. A pressão mencionada no enunciado da questão faz alusão a um tipo de exigência que foi corriqueira no ERE. A ideia de que toda mensagem devesse ser respondida prontamente vigorou entre muitos professores, alguns preocupados com potenciais dúvidas dos alunos, outros atentos a qualquer orientação da direção escolar.

Esse resultado ajuda a explicar o crescimento das enfermidades laborais nos professores, como a síndrome de *burnout*, a ansiedade e outras patologias de fundo psíquico-emocional. Como aponta Citelli (2023), a disponibilidade do celular e o amplo franqueamento ao seu uso promoveu tanto o aumento na carga de trabalho dos docentes como a convivência deles com uma ordem temporal marcada pela aceleração, que acaba dissolvendo a distinção entre trabalho e repouso, online e offline, entretenimento e informação.

Não é exagero afirmar que a pressão do ERE fez com que alguns educadores desejassem acionar a opção "silenciar" do WhatsApp como forma de evitar um mal-estar, tamanha a quantidade de notificações por dia. No entanto, em certa medida, o aplicativo se tornou um mediador tecnossocial "*full time*", que não permitiria a desconexão em nenhum momento. E o professor que desrespeitasse esse imperativo, ficando incomunicável por um período, poderia ser considerado irresponsável por seus pares, alunos e direção escolar.

Na Figura 4, apresentamos o gráfico que versa sobre o tipo de sentimento que a necessidade de trabalhar com novos dispositivos de aprendizagem (plataformas, sites, aplicativos, softwares, entre outros) despertava nos professores. Os respondentes podiam assinalar mais de uma alternativa das dez que tinham à disposição. O referido gráfico aponta as cinco que mais se destacaram entre os sujeitos da pesquisa, sendo que a afirmativa de que tais dispositivos representam um "estímulo para a utilização de novas estratégias de aula" (58,2%) despontou como favorita entre os 445 docentes que assinalaram ao menos uma das opções.

Figura 4 – Gráfico sobre a questão: "*A necessidade de trabalhar com novos dispositivos de aprendizagem (plataformas, sites, aplicativos, softwares, entre outros) provoca*" (%)



Fonte: Citelli, 2023.

O sentimento de entusiasmo diante da possibilidade de utilizar novos dispositivos de aprendizagem guarda relação com uma visão otimista da tecnologia como suporte pedagógico, mas também com uma mentalidade concorrencial, ou seja, dominar novos aparatos digitais (plataformas, aplicativos etc.) significa um fator distintivo. Num mundo em que a ascensão social está associada, cada vez mais, a um mérito individual, é natural observar que docentes considerem essa necessidade do ERE como uma oportunidade de reconhecimento por um saber específico. A luta por reconhecimento se torna, segundo Rosa (2022), um elemento propulsor da aceleração social, estimulando a concorrência e a busca por um melhor desempenho (em termos neoliberais).

As demais respostas mais apontadas endossam a tese sobre o aumento da extenuação física e emocional dos docentes diante desse cenário pandêmico, que requiriu adaptação à realidade imediata, com a necessidade de assimilação rápida de tecnologias digitais até bem pouco tempo desconhecidas, conhecidas de forma superficial e/ou utilizadas para outras destinações, ou seja, não peda-

gógicas (Citelli, 2023). Todas as opções com percentual próximo à metade da amostra, a incidência das assertivas "esgotamentos/estresses" (44,9%), "cansaço visual" (43,1%) e "ansiedade" (43,1%) são indicativos de que os professores foram submetidos a uma rotina exaustiva e desgastante, enquanto buscavam se apropriar das novas plataformas digitais e rearranjar o ritmo da vida, com o espaço e as experiências privadas, do lazer e entretenimento, das atividades domésticas, sendo ocupados pelas responsabilidades do ERE.

Outro fator que sustenta esse ponto se apresenta no exame em detalhe dos dados levantados nessa questão. É possível verificar que 76,8% das pessoas que escolheram "estímulo para a utilização de novas estratégias de aula" também indicaram uma ou mais opções que, de certa maneira, colocam em risco o bem-estar desses profissionais. A tendência se manteve quando a mesma análise foi feita com as alternativas "entusiasmo" e "melhor aproveitamento do tempo". Ao todo, 76,8% daqueles que escolheram a primeira e 79,3% dos que preferiram a segunda, portanto, proporções próximas a quatro quintos de todos os participantes selecionaram adicionalmente alguma variável associada ao estresse e sofrimento docente. Vale ressaltar, por fim, que menos de um terço dos respondentes optou por: "entusiasmo" (27%) e "melhor aproveitamento do tempo" (24%).

Os dados apontam que mesmo quando os educadores atribuem sentido positivo à necessidade de lidar com novos aparatos tecnológicos durante o ERE, acabam não considerando contrapartidas ou aspectos negativos dessa exigência docente.

Considerações finais

Os problemas enfrentados pela comunidade escolar durante o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais desvelaram uma série de questões importantes para se pensar o futuro do ensino, cada vez mais mediado por dispositivos tecnossociais, como aplicativos de mensagens, plataformas de videoconferência, redes sociais e ambientes virtuais de aprendizagem. Não há como pensar a educação sem considerar a centralidade da comunicação nos processos de ser e estar no mundo. Por outro lado, a plataformização da vida e o consequente estado permanente de conexão favorecem a formação de ambientes infoxicados, atravessados pela abundante oferta informativa e pela aceleração social do tempo.

Neste artigo, selecionamos três questões do relatório "Ensino remoto emergencial e transições associadas" (Citelli, 2023), realizado pelo Mecom/ECA/USP, para discutir a relação dos professores do ensino básico com as mediações tecnossociais no ERE, num contexto de crescente infoxicação. Os docentes, de acordo com o referido estudo, utilizaram, majoritariamente, o WhatsApp para a realização das atividades remotas, e se sentiram muito pressionados para

responder prontamente às mensagens de trabalho no celular. Os resultados também mostram que, apesar de a maioria dos docentes respondentes indicar que a necessidade de usar novos aparatos comunicacionais estimula a empregar novas estratégias de aula, uma parte significativa dos professores sinaliza, ao mesmo tempo, esgotamento, cansaço virtual e ansiedade.

A investigação mostra que processos educativos formais desenvolvidos em períodos de emergência, que exigem maior uso de dispositivos comunicacionais, favorecem cenários de overdose informacional, que impossibilitam atividades cognitivas mais profundas, como a reflexão e a própria experiência. A coação do regime 24/7 acentua a sensação de "falta de tempo", principalmente quando analisamos as demandas de uma realidade emergencial, caracterizada por uma profusão de dados, mensagens e notícias e uma necessidade imediata de atualização das práticas pedagógicas.

Uma das consequências desse quadro são os problemas de saúde, que, com frequência, levam ao afastamento das funções, às solicitações de transferência para atividades administrativas e, no limite, à aposentadoria compulsória (Falcão, 2017). Como pontua Han (2017a), doenças neurais podem ser causadas pelo excesso do que ele chamou de positividade performativa, aquele incentivo a sermos mais e mais produtivos, dando conta de tudo que precisamos fazer em um mundo totalmente acelerado pelas plataformas digitais. Esse mito do "sujeito multitarefa", que se atualiza a todo momento, produz uma atenção dispersa e leva a uma fadiga mental agravada pelos processos de aceleração acrítica.

Sem dúvida, este artigo não tem o objetivo de esgotar o assunto, com conclusões definitivas sobre como a atividade docente é impactada por ambientes infoxicados. A ideia é colaborar com a discussão acerca de ações para mitigar os efeitos do uso excessivo das tecnologias digitais pelos professores. Para aprofundar o debate, será necessário desenvolver novos estudos, talvez mais focados na competência informacional dos educadores. No entanto, é possível afirmar que a formação de cidadãos críticos depende de docentes com tempo para refletir sobre as informações que consomem e sua prática profissional. Num mundo dominado por uma avalanche de dados, é fundamental selecionar a informação que leva à compreensão.

Diante desse contexto, é necessário repensar a noção de tecnologia, sem o otimismo ingênuo, nem o fatalismo desmedido. Hui (2020) defende que se rearticule a questão tecnológica, contestando os pressupostos ontológicos e epistemológicos dos dispositivos modernos, sejam elas as redes sociais ou a inteligência artificial. Para o autor, sem confrontarmos o conceito de tecnologia em si, dificilmente seremos capazes de preservar a alteridade e a diferença. "O desconhecimento da tecnologia e a aceleração cega conduzirão apenas ao agravamento dos sintomas enquanto fingem tratá-los" (Hui, 2020, p. 19).

Referências

BOCZKOWSKI, P. **Abundance**: On the experience of living in a world of information plenty. New York: Oxford University Press, 2021.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRITO, J. M. S. A singularidade pedagógica do ensino híbrido. **EaD Em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, 2020.

CITELLI, A. (Coord.). **Ensino remoto emergencial e transições associadas**. São Paulo: ECA-USP, 2023.

CITELLI, A. (Org.). **Comunicação e educação**: dinâmicas midiáticas e cenários escolares. Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2021.

CORNELLA, A. Cómo darse de baja y evitar la infoxicación en Internet. **Extra!-Net. Revista de Infonomía**, [*s. l.*], v. 187, 1996.

CORNELLA, A. Infoxicación. **Alfons Cornella Semper Progredi**, [*s. l.*], 2 out. 2013. Disponível em: https://alfonscornella.com/2013/10/02/infoxicacion/. Acesso em: 18 nov. 2022.

CRARY, J. . **24/7**: capitalismo tardio e os fins do sono. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DATAREPORTAL. Digital 2023: **Global Overview Report**. [*S. l.*]: DataReportal, 26 Jan. 2023. Disponível em: https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report. Acesso em: 20 ago. 2024.

FALCÃO, Sandra P. Aceleração temporal e estresse docente. *In*: CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação**: os desafios da aceleração social do tempo. São Paulo: Paulinas, 2017.

FINELLI, L. A. C.; PRATES, A. E. Estágio curricular na educação: experiências em tempos de educação híbrida. *In*: FINELLI, L. A. C. (org.). **Estágio curricular na educação**: experiências em tempos de educação híbrida. Guarujá: Científica Digital, 2021.

GABLER, N. The Elusive Big Idea. The New York Times, New York, 2011. Disponível em: https://www.nytimes.com/2011/08/14/opinion/sunday/the-elusive-big-idea.html. Acesso em: 15 ago. 2023.

HAN, B. C. **Infocracia**: digitalização e a crise da democracia. Petrópolis: Vozes, 2022.

HAN, B. C. **Sociedade da transparência**. Petrópolis: Vozes, 2017a.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017b.

HUI, Y. **Tecnodiversidade**. São Paulo: Ubu, 2020.

MCGINNIS, P. **Fear of missing Out**: Practical Decision-Making in a World of Overwhelming Choice. Naperville: Soucebooks, 2020.

MOBILE TIME. OPINION BOX. **Panorama: Uso de apps no Brasil** – dezembro de 2022. [*S. l.*]: Mobile Time, Opinion Box, 2022.

NAISH, J. Warning: brain overload. **The Times**, London, 2 June 2009. Disponível em: https://www.thetimes.co.uk/article/warning-brain-overload-fv6sc7gmvb8. Acesso em: 15 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a covid-19**. Kit de ferramentas de transformação digital. 2020. (Página Informativa, n. 5). Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52054/Factsheet-Infodemic_por.pdf?sequence=14. Acesso em: 4 jul. 2023.

PORTUGAL, R.; AGUADED, I. Competencias mediáticas y digitales, frente a la desinformación e infoxicación. **Razón y Palabra**, [*s. l.*], v. 24, n. 108, 2020.

ROMERO-RODRIGUEZ, L.; DE-CASAS, P. ; PEDREIRA, Mari C. Desinformación e Infoxicación en las cuartas pantallas. *In*: AGUADED, I.; ROMERO-RODRÍGUEZ, Luis M. **Competencias mediáticas en medios digitales emergentes**. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 2018. p. 73-92.

ROSA, H. **Alienação e aceleração**. Por uma teoria crítica da temporalidade tardo-moderna. Petrópolis: Vozes, 2022.

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. **Information disorder**: toward an interdisciplinary framework for research and policy-making. Strasbourg: Council of Europe, 27 set. 2017. Disponível em: https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c. Acesso em: 18 fev. 2023.

Celular como tecnologia mediadora nos processos de aprendizagens

Tatiana Luz-Carvalho[1]
Eliana Nagamini[2]
Maria do Carmo Souza de Almeida[3]

Introdução

Desde a criação do aparelho celular, em 1973, por Martin Cooper, empregado da Motorola, o dispositivo, aos poucos, deixou de ser apenas um canal de comunicação. Se, no início da comercialização, era um aparelho caro e pesado, hoje, não sai de bolsos, bolsas e mãos.

> O Brasil tem atualmente mais de um smartphone por habitante, segundo levantamento anual divulgado pela FGV. São 242 milhões de celulares inteligentes em uso no país, que tem pouco mais de 214 milhões de habitantes, de acordo com o IBGE (Brasil Tem Mais…, 2022).

O celular passou, portanto, a ser um objeto pessoal capaz de fazer várias tarefas – tirar fotos e gravar vídeos em alta definição, reproduzir filmes, áudios, compartilhar mensagens e servir de *hotspot* para outros dispositivos. Hoje, o dispositivo realiza, inclusive, operações bancárias, substituindo o cartão e o caixa eletrônico; permite acesso aos documentos oficiais de modo eletrônico, como carteira de motorista, atestado de vacinação, título de eleitor; e possibilita recursos de interação, comunicação e lazer. Conforme aponta Livingstone (2011, p. 37),

1 Mestre em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), luzcarvalho.tatiana@alumni.usp.br.
2 Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), elianangamini@fatecsp.br.
3 Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), maria.almeida@unitau.br.

> As tecnologias da informação e comunicação representam cada vez mais a principal rota para educação, saúde, engajamento cívico, habilidades empregadas, participação no governo, aconselhamento terapêutico, relações familiares estendidas, e aí por diante […].

Nesse sentido, o celular parece ter se tornado um dispositivo indispensável para a vida societária.

Na escola, porém, desde que se popularizou e chegou ao alcance das crianças e adolescentes, o celular atuou como inimigo dos processos de ensino e aprendizagens, seduzindo os(as) alunos(as) para "fora da sala de aula" com apenas um "clic". Isso resultou, em 2008, no Decreto nº 52.625[4], do então governador de São Paulo, José Serra, que proibia o uso de telefone celular por alunos do sistema estadual de ensino, justificando que o dispositivo interferia nas práticas educativas, prejudicando o aprendizado e a socialização.

A relação dos(as) docentes com esse dispositivo não era nada amigável, como vimos na pesquisa realizada entre os anos de 2018 e 2019 pelo grupo de pesquisa Mediações Educomunicativas (Mecom/ECA/USP)[5], que apontou, por meio das vozes dos(as) professores(as), o uso inadequado do celular como desvio da atenção dos(as) alunos(as).

Porém, durante os anos de 2020 e 2021, com a pandemia de covid-19 e o consequente isolamento social, muitas escolas adotaram o sistema de ensino remoto emergencial, trazendo um grande desafio para a interação entre professores(as) e alunos(as). Nesse contexto, o celular ganhou um novo status. De acordo com a pesquisa "Painel Covid-19", do Cetic.br, realizada com jovens de 16 anos ou mais que frequentam escolas ou universidades no Brasil, o celular foi o principal dispositivo utilizado para acompanhar as aulas e atividades remotas, representando 46% dos recursos adotados. Nas classes D e E, a frequência de uso do celular passa de 60% (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2022).

Uma vez que a maioria dos(as) estudantes "[…] acessou os conteúdos por meio de recursos digitais, principalmente via website, rede social ou plataforma de videoconferência […]" (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2022, p. 9), percebemos uma mudança no lugar ocupado pelo celular na vida escolar de crianças e jovens e docentes.

4 Disponível em: https://bityli.com/jvNfLT. Acesso em: 7 jul. 2022.

5 A investigação, coordenada pelo professor doutor Adilson Citelli, teve larga amplitude geográfica, envolvendo 509 professores da educação básica em 23 das 27 unidades da federação brasileira. Relatório disponível em: http://www2.eca.usp.br/mecom. Acesso em: 18 ago. 2024.

A passagem inesperada do ensino presencial para o remoto emergencial causou um grande impacto. Para diminuir os problemas gerados pelo distanciamento, era preciso criar novas estratégias de interação e, ao mesmo tempo, permitir que no processo pedagógico, à luz de Freire (1996), os(as) discentes fossem protagonistas. Se, na aula presencial, o corpo comunica, no ambiente virtual, nem sempre se pode contar com as câmeras ligadas para termos a visualidade física; daí a busca por recursos que permitissem a interação no contexto escolar, que passou a ser virtual. Nesse sentido, as tecnologias contribuíram para que não se interrompessem as aulas, ainda que fosse claro que perdas iriam ocorrer e que teríamos que conviver e lidar com as incertezas (Moran, 2003).

Com base nesse contexto, o objetivo deste trabalho é analisar alguns fatores que levaram à mudança de status do celular e seus impactos nos processos de ensino e aprendizagens no período da pandemia de covid-19.

Metodologia

Para nossa reflexão, partimos da análise dos dados pesquisados entre 2018 e 2019 pelo grupo de pesquisa Mecom, publicados no livro *Comunicação e educação: dinâmicas midiáticas e cenários escolares* (Citelli, 2021), para comparar a trajetória da presença do celular no processo educativo. A segunda etapa da pesquisa, realizada no GP Mecom, apresenta dados sobre o panorama educativo entre 2021 e 2022, ou seja, durante a pandemia e "pós"-pandemia[6].

É importante ressaltar que o motivo para essa comparação é o fato de reconhecermos que, durante a pandemia, houve um movimento intenso de transformação no contexto pedagógico, com a necessidade de mantermos um longo período de isolamento social e de afastamento de professores(as) e alunos(as) do espaço escolar. Por isso, resgatamos os dados da pesquisa anterior à pandemia.

Para nossa análise, assim como na fase anterior, fizemos um recorte e tomamos como base os dados de São Paulo, que no conjunto agregou 267 respondentes, no período de novembro de 2021 a julho de 2022.

6 Os dados referidos neste artigo são um recorte da pesquisa em andamento e que vem sendo realizada pelo Mecom. De um total de 447 respondentes de vários estados do país, este artigo se refere a um universo de 267 docentes do estado de São Paulo. O objetivo da investigação é o de verificar a relação dos professores com os meios de comunicação, notadamente os de natureza digital, durante os períodos de 2020 e 2021, em momento de maior incidência da pandemia do coronavírus. Está no escopo do trabalho recolher dados sobre as circunstâncias envolvidas na implementação do ensino remoto – infraestrutura material, óbices formativos dos docentes para operar com as tecnologias, maneiras de se relacionar com o tempo em aulas não presenciais etc.

Interação e conexão via celular

Consideramos o celular um dispositivo, na perspectiva de Agamben, a partir de suas reflexões sobre o uso foucaultiano do termo e inserindo-o em um novo contexto. Para Agamben (2009, p. 40), dispositivo é "qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos". E concordamos com o autor quando afirma que "hoje não haveria um só instante na vida dos indivíduos que não seja modelado, contaminado ou controlado por algum dispositivo" (Agamben, 2009, p. 42). Obviamente, tal presença não se deve somente à sua capacidade de realizar várias tarefas, mas principalmente por fatores que dizem respeito ao consumo.

O celular, ao longo dos anos e com tecnologia cada vez mais avançada, foi deixando de ser um acessório para se tornar essencial para as relações sociais e para a construção da noção de pertencimento, por possibilitar uma conexão entre as pessoas e em diversos grupos. Possuir um celular significa buscar novas formas de estar no mundo, construir relações por meio de diferentes linguagens e vivenciar experiências que o meio digital permite, como jogos, narrativas, estudos etc.

Entre os diversos aplicativos que podem ser instalados em um dispositivo móvel com linha telefônica, o WhatsApp é um dos mais procurados pelos brasileiros. Segundo pesquisa do Datafolha[7], 92% dos internautas brasileiros têm conta nessa rede (94% Têm Conta…, 2022). O recurso permite conversas por meio de áudios, ligações de voz e vídeo, mensagens de texto verbal ou uso de emojis, *gifs* e figurinhas. Além disso, possibilita compartilhar arquivos em diversos formatos e realizar pagamentos. Ou seja, há um conjunto de recursos para estabelecer interação com diversos grupos, mais próximos ou distantes. As relações passam, dessa forma, a serem mediadas pelo aparelho móvel.

Segundo Recuero (2014, p. 25), os atores sociais são parte dos elementos que caracterizam as redes sociais na internet, pois eles "atuam de forma a moldar as estruturas sociais, através da interação e da constituição de laços sociais", e, por conta do distanciamento entre os atores, a identidade é construída por meio de mensagens que de alguma forma revelam/constroem a personalidade dos participantes da rede e, consequentemente, permitem a construção dos laços sociais e da interação. Para a autora, "a interação é, portanto, aquela ação que tem um reflexo comunicativo entre o indivíduo

7 Pesquisa nacional Datafolha sobre comportamento e consumo na internet, feita em março de 2022; universo de 1.918 internautas (1.802 com rede social).

e seus pares, como reflexo social" (Recuero, 2014, p. 31). Desse modo, essa interação ininterrupta por meio de micronarrativas diárias que consumimos e produzimos nas redes altera o modo como nos percebemos, ou seja, a formação de nossas identidades: quem somos e quem pensamos que somos (Floridi, 2014). E impacta também a percepção temporal, tendo em vista que gera uma expectativa de resposta imediata, ainda mais se considerarmos que o celular é um aparelho em simbiose com o próprio indivíduo.

A comunicação, por conseguinte, não depende de um lugar específico como o computador ou o notebook, pois está na mão e ao alcance dos dedos, basta clicar para acionar mensagens, criando demandas comunicacionais para a interação nas diversas redes sociais. Há, nesse sentido, um intenso movimento de comunicação e interação. Movimento esse, vale lembrar, que é intermediado pelas empresas e plataformas de mídias e tecnologias, as quais oferecem um serviço dito gratuito, mas monetizado, além das propagandas, a partir dos dados dos usuários – "[...] um resíduo digital das inúmeras redes e relações sociais, econômicas e culturais que se entrecruzam em nossas vidas" (Morozov, 2018, p. 165). De acordo com Morozov (2018), enquanto os dados parecem ser apenas uma unidade de troca, eles se constituem, na verdade, como um instrumento de dominação. O WhatsApp, aplicativo enfocado neste artigo, é, desde 2014, um produto da Meta, também dona das redes Facebook e Instagram, entre outras. A empresa já protagonizou, ou esteve envolvida, em escândalos de vazamento de dados, movimentos de desinformação, violações de privacidade etc. (6 Controvérsias..., 2021).

É nesse contexto, sendo um aplicativo gratuito de propriedade de uma empresa controversa, que o WhatsApp está presente na tela inicial de 54% dos celulares nacionais, sendo o aplicativo que os(as) brasileiros(as) mais abrem ao longo do dia[8].

Interações escolares na pandemia

Durante o período de educação remota, a práxis docente esteve centrada na produção adaptativa emergencial dos conteúdos para os meios digitais, tais como: gravação e edição de materiais audiovisuais; videoconferências; participação em redes sociais; recebimento e envio de mensagens; curadoria de recursos digitais disponíveis em sites educacionais abertos, entre outros (Soledade; Luz-Carvalho, 2020).

8 De acordo com pesquisa realizada por Mobile Time/Opinion Box, Uso de Apps no Brasil, em dezembro de 2021, com 2.036 brasileiros com 16 anos ou mais que acessavam a internet e possuíam smartphone (Mobile Time; Opinion Box, 2021).

O dispositivo móvel, em nossa perspectiva, deve ser tratado como elemento mediador (Martín-Barbero, 2014; Orozco Gómez, 2014) na interação entre professores(as) e alunos(as), considerando, principalmente, a interface Comunicação/Educação. E, nesse sentido, o celular foi uma alternativa para dar conta do processo pedagógico, durante a pandemia, que permitiu construir processos comunicacionais, determinando não somente aspectos relacionados aos conteúdos pedagógicos, mas também às relações afetivas para aproximar (ou afastar) os jovens do contexto escolar, pois ultrapassa os limites do espaço da escola.

É justamente por essa característica que o celular foi, durante o período de isolamento social, um dispositivo capaz de restabelecer a conexão entre docentes e discentes. Se de um lado o fechamento das escolas impulsionou a busca pela tecnologia, de outro permitiu criar novos espaços de aprendizagens, ainda que fosse preciso reconhecer as desigualdades sociais e econômicas, pois nem todos os alunos tinham a posse de um aparelho móvel, nem mesmo acesso a uma rede de internet – necessária para participar nas redes sociais ou realizar pesquisas e atividades escolares.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) publicou, em 2014, o documento *Diretrizes de políticas da Unesco para a aprendizagem móvel*, apontando a importância dos aparelhos móveis para a educação, tendo em vista que já havia um largo e crescente consumo desses dispositivos que rompiam com o tempo/espaço da aprendizagem e tinham potencial de acesso à informação.

Vale pontuar, nesse contexto, a responsabilidade do(a) professor(a) para propor tarefas e manter o diálogo com os(as) alunos(as), via celular. Para a Unesco, é essencial que se invista na formação docente para que possam criar e aperfeiçoar conteúdos e perceber o potencial pedagógico que esse dispositivo pode oferecer. Segundo Amante e Fontana (2017, p. 133),

> As tecnologias móveis permitem promover a conectividade contínua dos estudantes com ambientes de aprendizagem formal e os seus atores, sejam eles professores ou colegas, com quem partilham e debatem sobre temas acadêmicos, construindo conhecimento nessa interação e aprofundando dinâmicas de trabalho colaborativo que podem favorecer os processos de aprendizagem. Simultaneamente promovem iniciativas personalizadas, centradas no aluno, levando-o a assumir um papel ativo na construção do conhecimento como é desejável que suceda.

Experiências como as de Teles, Campana e Costa (2022) mostram como a pandemia acelerou a percepção de que a tecnologia pode ser aliada no processo pedagógico. As autoras apresentam duas propostas realizadas nas aulas remotas, no ensino básico e superior, com destaque para a utilização da tecnologia móvel, especificamente com o WhatsApp. As atividades visavam

tanto o desenvolvimento do conteúdo como o estabelecimento de interação com os(as) alunos(as), num trabalho que envolveu não somente o domínio sobre os assuntos, mas também a sensibilidade, o acolhimento e a escuta. As autoras apontam a importância da mediação do(a) professor(a) no processo educativo, principalmente durante o período da pandemia. E, desse modo, a aprendizagem não é somente a do(a) aluno(a), é também a do(a) docente que precisou aprender a lidar com as tecnologias.

Presença do celular na pandemia e desafios docentes

Na pesquisa realizada pelo Mecom anteriormente à pandemia, observamos, por meio das vozes docentes, uma visão negativa sobre o aparelho móvel, isto é, a respeito do uso inadequado por parte dos(as) discentes, mais preocupados(as) com as suas redes sociais, desviando a atenção durante a aula (Nagamini; Almeida; Luz-Carvalho, 2021).

Orozco Gómez, em entrevista à revista *Comunicação & Educação*, afirma que

> O medo dos educadores e das escolas perante o avanço das tecnologias e, em especial, da internet e telefones celulares é porque perdem o controle do ensino. Na educação, a escola e os educadores só controlam essa parte: o ensino. Hoje em dia, eles não podem mais controlar isso. A escola nunca pôde controlar a aprendizagem, mas, repito, hoje menos (Citelli; Nardes, 2022, p. 136, tradução nossa).

Havia, porém, na pesquisa do Mecom, o indicativo de que o celular poderia ser utilizado no processo pedagógico, dependendo de seu uso, ou seja, pela coerência de sua finalidade pedagógica; pela diversidade de aplicativos, principalmente em relação às pesquisas na internet que poderiam ser realizadas; pelas estratégias propostas pelos(as) docentes; pelos resultados obtidos com a interação com os(as) alunos(as), via WhatsApp. Esse alcance estava condicionado ao momento pedagógico adequado e, principalmente, à orientação do(a) professor(a) no desenvolvimento das práticas educativas. A falta de acesso a esse aparelho e a uma rede de internet foi indicada como impedimento para a utilização do celular como recurso pedagógico (Nagamini; Almeida; Luz-Carvalho, 2021).

Se antes da pandemia a presença do celular no processo educativo era restrita, no período da pandemia, durante o ensino remoto, esse contexto mudou, como revelam os dados da pesquisa realizada pelo Mecom, na segunda fase.

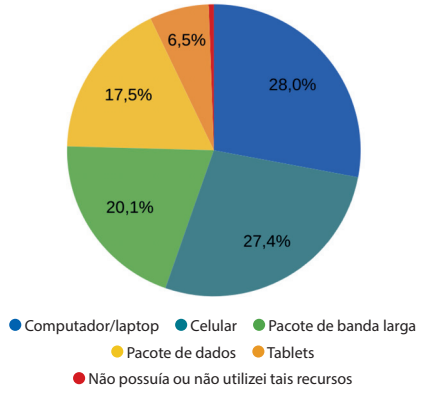
Cabe salientar que as aulas remotas emergenciais foram possíveis durante o isolamento porque muitas escolas e professores(as) montaram um

sistema de interação e envio de conteúdos de forma digital – seja por meio das plataformas adotadas pelas prefeituras, seja pelas redes sociais das próprias escolas.

O isolamento social, portanto, transferiu a sala de aula para a sala de estar do(a) professor(a). Para isso, foi preciso adequar a infraestrutura, principalmente em relação à tecnologia, nem sempre presente no espaço doméstico. Como observamos no Gráfico 1, os(as) profissionais destinaram seus computadores/laptops (28%), celulares (27,4%) e conexão com a internet (37,6%) de uso pessoal para o trabalho docente. No entanto, nem todos(as) dispunham de tais equipamentos, necessários para a continuidade dos processos de interação com estudantes e equipe escolar, de modo que precisaram adquirir os aparatos tecnológicos e pacotes de acesso à internet, como revelam os dados do Gráfico 2. Vemos que 24,2% dos(as) docentes afirmaram ter comprado computador/laptop; 21,6%, celular; e 34,3%, pacotes de banda larga e dados para que fosse possível desenvolver aulas remotas síncronas e preparar o conteúdo.

Gráfico 1 – Uso de recursos tecnológicos para o ensino remoto

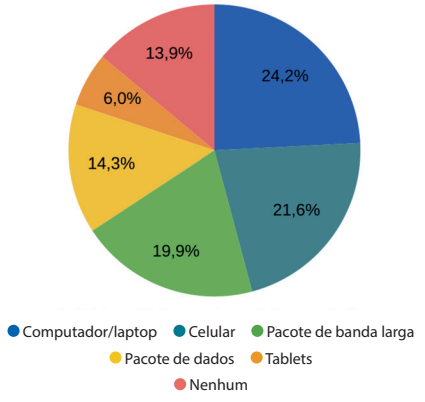
Qual(ais) recurso(s) tecnológico(s) de sua propriedade foram utilizado(s) para realizar ensino remoto durante a pandemia? (n=267)



Fonte: Citelli, 2022.

Gráfico 2 – Compra de recursos tecnológicos para o ensino remoto

Qual(ais) recurso(s) tecnológico(s) você precisou comprar para atuar no ensino remoto? (n=265)



Fonte: Citelli, 2022.

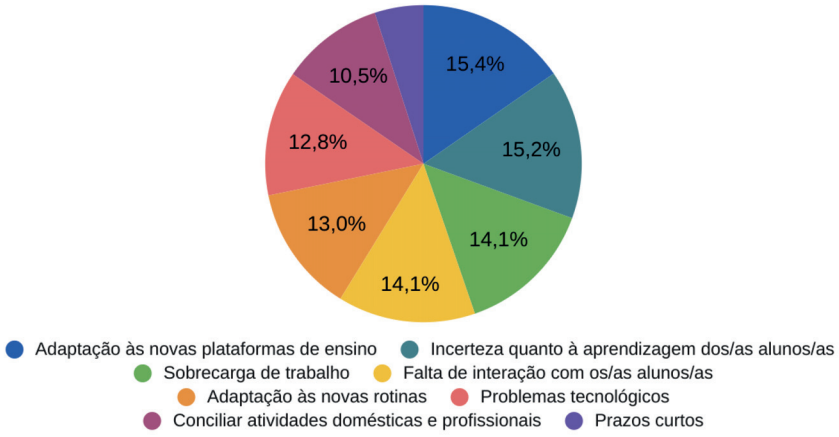
Vale destacar que parte do salário do(a) professor(a) foi direcionada para essa finalidade, o que mostra o despreparo do setor público e de escolas privadas para amparar esse(a) profissional, do ponto de vista econômico.

Resolvido o problema da infraestrutura, a equipe escolar precisou reinventar maneiras de manter a comunicação interna e com os(as) estudantes. As trocas entre professores(as) e equipes gestoras era essencial para direcionar e encaminhar o processo educativo que, diante da situação vivida durante a

pandemia, precisaria ser construído em conjunto com os vários profissionais que atuam na escola. Com a necessidade de mudar as estratégias de ensino, do presencial para o remoto emergencial, a organização e o funcionamento do processo pedagógico foram tensionados principalmente pelas incertezas, nos primeiros momentos da pandemia, além das várias intercorrências causadas pela falta de acesso a uma rede de internet e a aparelhos tecnológicos, por parte dos(as) discentes que, assim como os(as) docentes, também não tinham uma infraestrutura no espaço doméstico para participar das aulas remotas. Nesse período, ficaram ainda mais evidentes as desigualdades sociais.

O Gráfico 3 revela que os(as) docentes viveram um período de incertezas quanto à aprendizagem dos(as) alunos(as) (15,2%) e à falta de interação (14,1%). Para muitos alunos(as), importava mais ouvir do que ver o(a) professor(a) (Almeida; Nagamini, 2021), deixando a câmera desligada em interações síncronas e não dando retornos aos investimentos docentes. Os(as) professores(as) também tiveram que enfrentar os desafios com a própria aprendizagem para se adaptar às novas plataformas (15,4% – gráfico) e aos recursos tecnológicos (12,8%)

Gráfico 3 – Dificuldades durante a pandemia
Qual é a maior dificuldade enfrentada pelo/a professor/a durante o ensino remoto?

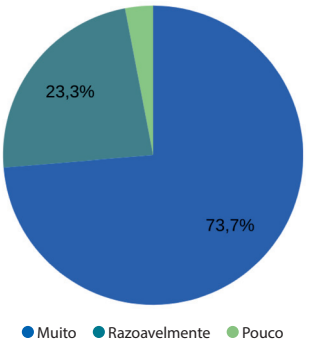


Fonte: Citelli, 2022.

Para aqueles(as) que conseguiram, de algum modo, acessar os dispositivos e a internet, os aplicativos de mensagens parecem ter cumprido a finalidade de manutenção da comunicação, atribuindo uma dinâmica na interação, como mostram os Gráficos 4 e 5. O contato com as equipes gestoras foi mais facilitado pelos apps de mensagem (73,7%) do que a interação com os/as discentes (56,4%).

Gráfico 4 – Aplicativos de mensagem – comunicação com gestores

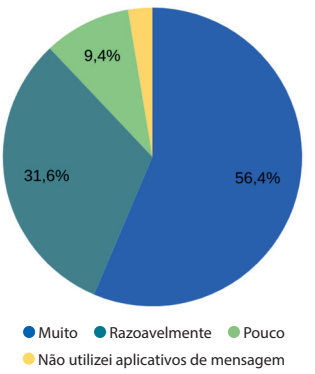
Durante a pandemia, a utilização de aplicativos de mensagens facilitou a comunicação com as equipes gestoras das escolas? (n=266)



Fonte: Citelli, 2022.

Gráfico 5 – Aplicativos de mensagem – comunicação com estudantes

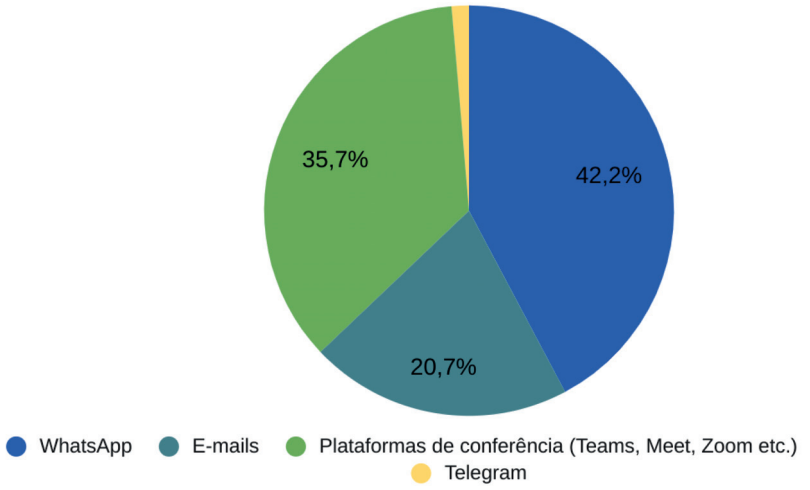
O uso de aplicativos de mensagens facilitou a comunicação com seus alunos durante a pandemia? (n=266)



Fonte: Citelli, 2022.

Não é à toa que um dos recursos mais utilizados foi o WhatsApp (42,2%), seguido das plataformas de conferências (35,7%), como indicado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Uso de recursos de comunicação durante o ensino remoto
Qual(ais) recurso(s) de comunicação você mais utilizou durante a realização do seu trabalho docente remoto? (n=266)

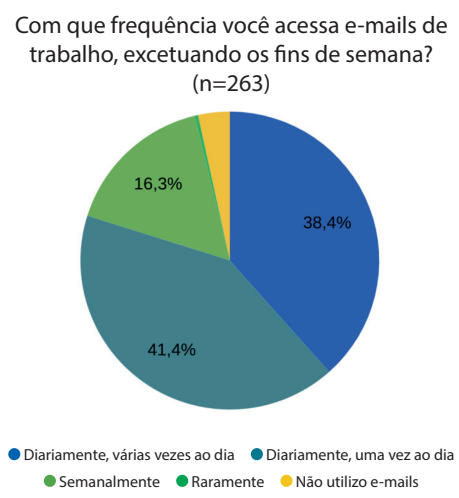


Fonte: Citelli, 2022.

Com a possibilidade de criar grupos específicos, o WhatsApp permitiu a construção de um canal de comunicação com os(as) alunos(as). Formou-se o vínculo entre docente e discente, ou seja, os laços sociais necessários para que a interação acontecesse (Recuero, 2014). Acrescente-se o fato de que também foi utilizado o e-mail como recurso para interação.

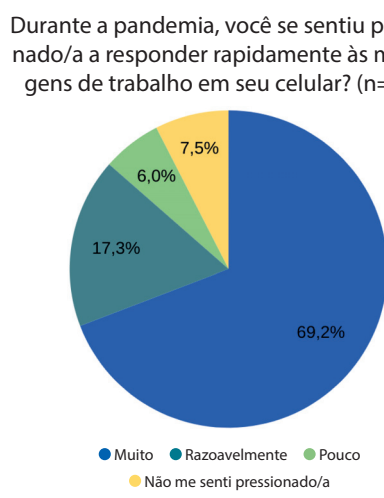
A partir dos dados, é possível inferir um movimento de apagamento das fronteiras entre a vida profissional e a pessoal durante o isolamento. No momento em que o trabalho se materializa dentro da casa do(a) docente, a delimitação de tempo e espaço parece já não ser mais a mesma. Se antes era preciso sentar em frente ao computador no ambiente de trabalho para checar os e-mails, hoje, as notificações chegam no celular durante o almoço, o sono, as atividades familiares etc. Os(as) docentes revelam, no Gráfico 7, que tinham preocupação em acessar a caixa de e-mails diariamente pelo menos uma vez por dia (41,4%) ou várias vezes (38,4%).

Gráfico 7 – Acesso ao e-mail de trabalho durante a semana



Fonte: Citelli, 2022.

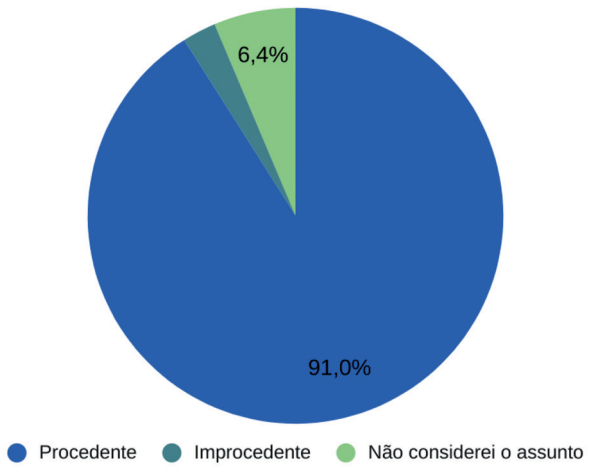
Gráfico 8 – Sentimento quanto à expectativa de resposta às mensagens de trabalho



Fonte: Citelli, 2022.

Tal aspecto pode ser comprovado no Gráfico 8, cujas demandas de mensagens, via celular, pressionaram com intensidade 69,2% dos(as) docentes e razoavelmente outros(as) 17,3%. Isso revela que a dinâmica dos aparatos tecnológicos, ao romper com o tempo/espaço escolar, impactou a vida profissional e pessoal do(a) docente, resultando na percepção de encurtamento do tempo (91%), como mostra o Gráfico 9.

Gráfico 9 – Percepção temporal dos docentes
Na sua opinião, a afirmativa: "Ultimamente o tempo está passando muito rápido" é: (n=267)



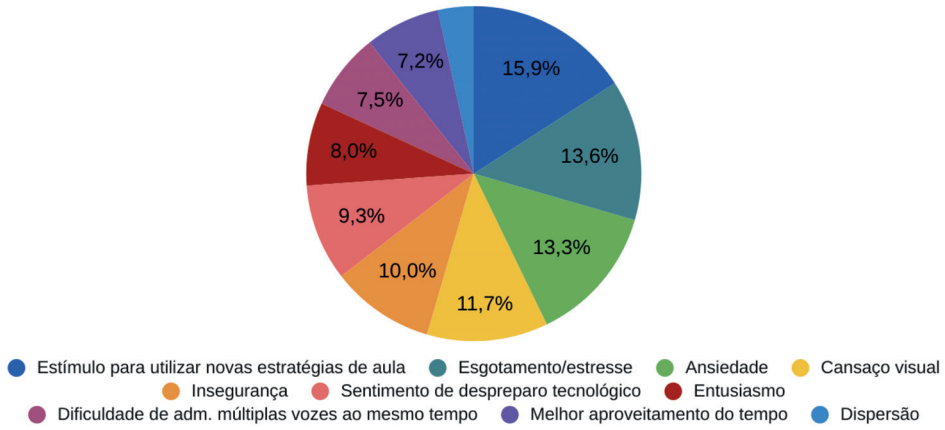
Fonte: Citelli, 2022.

O fato de o período de ensino remoto ter sobrecarregado o(a) professor(a) trouxe a sensação de ritmo acelerado do cotidiano (doméstico e profissional), impulsionado, muito provavelmente, pelo uso das tecnologias e recursos de interação – como WhatsApp e e-mail – que demandam respostas imediatas.

Na visão de Morozov (2018, p. 71), "o direito de se conectar é tão importante como o direito de se desconectar". No período da pandemia, no entanto, esse direito foi substituído pela "emergência" de estar conectado para não perder o "controle" do processo educativo, que só acontece com a presença e interação entre docentes e discentes.

Estar conectado gerou a necessidade de aprender outras formas de ensinar e a dominar/controlar as tecnologias. Nesse sentido, no Gráfico 10, observamos que o processo vivido pelos(as) educadores(as) provocou estímulo para usar novas estratégias de aula (15,9%). O que indica que o celular pode ter deixado de ser visto como um vilão, pois foi pensado como recurso didático. Por outro lado, gerou esgotamento (13,6%), ansiedade (13,3%) e cansaço visual (11,7%).

Gráfico 10 – Sentimento quanto ao uso de novos dispositivos de aprendizagem
A necessidade de trabalhar com novos dispositivos de aprendizagem (plataformas, sites, aplicativos, softwares, entre outros) provoca: (n=267)



Fonte: Citelli, 2022.

O estímulo para utilizar novas estratégias (15,9%), além da percepção de melhor aproveitamento do tempo (7,2%), apontam a predisposição de parte dos (das) docentes para buscar caminhos pedagógicos para enfrentar os desafios das aulas remotas. Apesar das limitações quanto ao uso do aparelho móvel durante o isolamento social, seja do ponto de vista do acesso às tecnologias e à rede de internet, seja do planejamento da interação remota, que exige estratégias diferentes daquelas presenciais, o celular foi uma das alternativas para a continuidade das aulas, devido à iniciativa de professores (as) e equipes escolares, que aprenderam a usar essa tecnologia a favor do processo educativo

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi analisar o uso do celular durante o período de ensino remoto e a mudança de status sofrida por ele nos processos de ensino e aprendizagens formais antes e durante a pandemia: foi de vilão a protagonista.

Ainda que a utilização do WhatsApp tenha mesclado a vida pessoal e profissional do(a) professor(a), e isso tenha prejudicado a saúde desse(a) profissional, o aplicativo foi essencial nas interações entre equipe gestora, docentes, familiares e estudantes, mesmo ponderando o não acesso de um número considerável de discentes.

O período de ensino remoto emergencial pressionou o(a) professor(a) para que saísse de sua zona de conforto e admitisse o uso do celular no

processo educativo. Se o celular continuará a ter espaço na sala de aula após o momento pandêmico, ainda precisa ser objeto de investigação.

Porém, é ingenuidade considerar que a presença do celular e suas inúmeras possibilidades educativas, ou de qualquer outro dispositivo, no espaço educativo, pode ser garantia de qualidade na formação dos(as) jovens. Sem a percepção do(a) docente sobre o alcance pedagógico desses recursos, não há como desenvolver o processo educativo. Como defende Floridi (2014), as tecnologias da informação e comunicação nos oferecem inúmeras oportunidades, mas cabe a nós, professores(as) e pesquisadores(as), a "responsabilidade intelectual" de compreendê-las a fim de melhor utilizá-las. Ou seja, o celular é um aparelho que nos permite mergulhar na infosfera, ou o que o filósofo italiano denomina "onlife", espaço no qual real e virtual se mesclam de tal forma que possibilita uma contínua imersão interativa por meios das redes e rompe com tempo/espaço da escola. Todavia, esse mergulho precisa ser orientado pela mediação de um(a) professor(a) (Martín-Barbero, 2014) que se aproxime das tecnologias em seu amplo espectro envolvendo desde a produção, circulação e recepção de mensagens, linguagens e discursos (Citelli, 2017) até suas ambiguidades e os interesses de *Big Techs* (Morozov, 2018); ou seja, não apenas como uma "ferramenta neutra a serviço da educação".

Referências

6 CONTROVÉRSIAS e escândalos do Facebook antes de mudar o nome para Meta. **BBC News**, [*s. l.*], 28 out 2021. Disponível em: https://bbc.in/3PoYwfT. Acesso em: 9 jul. 2022.

94% TÊM CONTA em alguma rede social; WhatsApp lidera com 92%. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 8 jul. 2022. Disponível em: https://bit.ly/3c5sze9. Acesso em: 9 jul. 2022.

AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? e outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

ALMEIDA, Maria do Carmo Souza de; NAGAMINI, Eliana. Interação no ensino remoto na Universidade: relatos de experiência. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 44., 4-9 out. 2021, virtual. **Anais** [...]. São Paulo: Intercom, 2021.

AMANTE, Lúcia, FONTANA, Lígia. Mobilidade, WhatsApp e aprendizagem: realidade ou ilusão? *In*: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. (comp.). **WhatsApp e educação**: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA; Ilhéus: EDITUS, 2017. DOI: 10.7476/9788523220204.

BRASIL TEM MAIS smartphones que habitantes, aponta FGV. **CNN Brasil**, [*s. l.*], 26 maio 2022. Disponível em: https://bit.ly/3yKcHqg. Acesso em: 7 jul. 2022.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Painel TIC COVID-19**. 4. ed. São Paulo: Cetic.br, 2022. Disponível em: https://bit.ly/3AGMKcG. Acesso em: 3 jul. 2022.

CITELLI, Adilson (org.). **Comunicação e educação**: dinâmicas midiáticas e cenários escolares. Ilhéus: Editus, 2021.

CITELLI, Adilson (org.). **Comunicação e educação**: os desafios da aceleração social do tempo. São Paulo: Paulinas, 2017.

CITELLI, Adilson; NARDES, W. Guillermo Orozco Gómez: uma trajetória no campo da Comunicação e Educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 131-138, 2022. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v27i1p131-138. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/195740. Acesso em: 13 jul. 2022.

FLORIDI, Luciano. **The Fourth Revolution**: how infosphere is reshaping human reality. Oxford: Oxford University Press, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JORDÃO, Fabio. História: a evolução do celular. **Tecmundo**, [*s. l.*], 22 maio 2009. Disponível em: https://bit.ly/3bHPhZx. Acesso em: 7 jul. 2022.

LIVINGSTONE, S. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. **MATRIZes**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 11-42, 2011. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v4i2p11-42. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38290. Acesso em: 6 jul. 2022.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. Trad. Maria Immacolata Vassalo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MORAN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

NAGAMINI, Eliana; ALMEIDA, Maria do Carmo Souza de; LUZ-CARVALHO, Tatiana. A fala docente: formação, meios de comunicação e temporalidades. *In*: CITELLI, Adilson (org.). **Comunicação e educação**: dinâmicas midiáticas e cenários escolares. Ilhéus: Editus, 2021.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação**. Recepção midiática, aprendizagens e cidadania. Trad. Paulo. F. Valério. São Paulo: Paulinas, 2014.

MOBILE TIME. OPINION BOX. **Panorama: Uso de apps no Brasil** – dezembro de 2021. [*S. l.*]: Mobile Time, Opinion Box, 2021.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SOLEDADE, Roberta; LUZ-CARVALHO, Tatiana. Interação remota na Educação Infantil: os desafios comunicacionais na práxis docente. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 43., 2020, virtual. **Anais** [...]. São Paulo: Intercom, 2020.

TELES, Edilane Carvalho; CAMPANA, Adriana Maria Santos de Almeida; COSTA, Suéller. Tecnologias e dispositivos móveis no ensino remoto, **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 27, n. 1, 2022.

A formação docente e seus reflexos no uso de plataformas de videoconferência durante o Ensino Remoto Emergencial

Gláucia Silva Bierwagen[1]
Roberta Takahashi Soledade[2]

Introdução

No fim de 2019, cientistas detectaram um novo coronavírus, o Sars-CoV-2, na China. De rápida disseminação, em poucas semanas vivenciamos a pandemia da covid-19, conforme diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS). E por ser transmitido por vias respiratórias, o vírus desencadeou medidas de afastamento social que ocasionaram alterações drásticas nas rotinas de trabalho, decretos de suspensão de aulas, fechamento de estabelecimentos comerciais, uso de máscaras, entre outras medidas protetivas. Nos últimos dois anos, vivenciamos as consequências do grande impacto da pandemia no cenário econômico, político e social, citando algumas: expansão do mercado online, desemprego, teleconsulta, sessões virtuais no Congresso Nacional, *delivery* de comida e farmácia, rede solidária de apoio e a possibilidade de aulas online para alunos de todas as séries.

No contexto de instabilidade e diante da necessidade de continuidade nos estudos, surgiu o Ensino Remoto Emergencial (ERE), tornando-se reali-

1 Doutora em Comunicação, pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Mestra em Educação, pela Faculdade de Educação da USP (FE-USP). Pesquisadora do grupo Mediações Educomunicativa (Mecom). Especialista em Design Instrucional, pela Universidade Federal de Itajubá (Unifei). Graduada em Pedagogia, pela USP, e em Tecnologia em Informática, pela Faculdade de Tecnologia (FATEC-UNESP, galsilv@gmail.com.

2 Mestra em Educomunicação, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Pesquisadora do grupo Mediações Educomunicativa (MECOM). Graduada em Letras Português/Inglês, pela USP. Especialista em Educação a distância, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). MBA em Administração de Empresas, pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), roberta.tsoledade@gmail.com.

dade na maior parte dos sistemas educacionais do país, sendo orientado por diretrizes no âmbito da educação nacional pela Medida Provisória nº 934/2020 e a Portaria nº 343, que flexibilizaram excepcionalmente a exigência do cumprimento do calendário escolar e possibilitaram substituir as aulas presenciais por meios digitais (Brasil, 2020a, 2020b). Dessa forma, os processos e percursos propostos em ambientes de escolarização foram modificados, passando a ser empregados meios e procedimentos emergenciais para promover a comunicação, aulas e atividades pedagógicas online e a distância, com os mais de 47 milhões de estudantes em todas as etapas da educação básica – educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental ciclos I e II, ensino médio e mais de 6 milhões de alunos no ensino superior (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019; Todos Pela Educação, 2020a).

Com tal normativa, apesar de todas as dificuldades enfrentadas por docentes, alunos e redes de ensino, foram feitas estratégias emergenciais para promover o aprendizado e a comunicação com os estudantes e suas famílias, como: produção de materiais didáticos impressos; programas de aulas síncronas e assíncronas; *lives* transmitidas por canais educativos e internet; uso de ambientes virtuais de aprendizagem como Google Classroom, Moodle, entre outros; emprego de recursos de comunicação síncrona, como Google Meet, Zoom e YouTube para aulas a distância, e de aplicativos como o WhatsApp para comunicação e envio de aulas, comunicados e materiais aos estudantes (Bierwagen, 2021; Teles, 2021).

No 2º semestre de 2021, com o avanço da vacinação no país e o arrefecimento da pandemia, muitas escolas decidiram retomar as aulas em regime híbrido. Aqui, importa destacar que o *ensino híbrido* é uma concepção que prevê um currículo flexível, processos formais e informais de ensino e metodologias diversas que conjugam atividades presenciais e virtuais, numa mistura de projetos grupais e individuais, integrando várias áreas de conhecimento (Moran, 2015). De acordo com a pesquisa[3] – com resultados parciais – do grupo

3 Os dados referidos neste artigo foram extraídos da pesquisa em andamento e que vem sendo realizada pelo MECOM (Mediações Educomunicativas – ECA-USP), a qual se refere a um universo de 447 docentes de várias partes do país. O objetivo da investigação é o de verificar a relação dos professores com os meios de comunicação, notadamente os de natureza digital, durante os períodos de 2020 e 2021, em momento de maior incidência da pandemia do coronavírus. Está no escopo do trabalho recolher dados sobre as circunstâncias envolvidas na implementação do ensino remoto – infraestrutura material, óbices formativos dos docentes para operar com as tecnologias, maneiras de se relacionar com o tempo em aulas não presenciais etc.

Mediações Educomunicativas[4] (Mecom/ECA/USP), realizada entre 2021 e o 1º semestre de 2022, 81,4% dos 447 docentes voltaram às aulas no 2º semestre de 2021 no formato híbrido: presencial e remoto.

E no movimento de rapidamente retomar às aulas, notou-se que a adoção do regime híbrido não foi tarefa fácil para o ecossistema escolar, pois, além da adequação metodológica dos planos de aula, concomitantemente persistiram situações de insegurança sanitária, tal como momentos de interrupções da rotina presencial devido ao aumento nos casos de contaminação; rodízio de alunos de uma mesma turma visando ampliar o espaço de distanciamento na sala de aula; e docentes com atuação presencial e online simultaneamente para atender esses alunos.

As instituições escolares e os educadores enfrentaram dificuldades adicionais, como: a indispensabilidade de ações intersetoriais para amenizar os efeitos da saúde mental de alunos e professores e formação docente para minimizar os efeitos emocionais adversos; a elevação das taxas de abandono e evasão escolar, principalmente dos estudantes em situação de vulnerabilidade; o cuidado no planejamento e ações do ponto de vista sanitário; a reorganização dos calendários escolares; a criação de programas intensivos de recuperação, orientados por avaliações diagnósticas; a produção de projetos contextualizados, considerando a heterogeneidade dos estudantes e das escolas brasileiras; a necessidade de uma cultura de diálogo e parceria contínua entre as famílias e as escolas; investimento em infraestrutura tecnológica nas escolas; o reconhecimento da tecnologia como aliada contínua nas ações pedagógicas; e a contínua necessidade de formação docente para a comunicação e novas tecnologias (Brasil, 2021; Todos Pela Educação, 2020b).

Diante de um cenário educacional que se redesenhou de forma complexa, este artigo pretende analisar o uso das plataformas de videoconferência na rotina docente durante o ERE, mediante os dados da pesquisa (ainda em andamento) realizada pelo grupo Mecom durante a pandemia, que contou com a participação de 447 professores na proporção[5] de 13,2% da rede

4 Mediações Educomunicativas: grupo de pesquisa apoiado pelo CNPq e baseado no Departamento de Comunicações e Artes/ECA/USP/PPGCOM, sob coordenação do prof. Dr. Adilson Citelli. Pesquisadores associados: Dra. Ana Luisa Zaniboni Gomes, Dra. Eliana Nagamini, Dra. Elisangela Rodrigues da Costa, Dra. Helena Corazza, Dra. Maria do Carmo Souza de Almeida, Dr. Rogério Pelizzari de Andrade, Dra. Sandra Pereira Falcão, Dra. Gláucia Silva Bierwagen, Dra. Edilane Carvalho Teles, Dr. Michel Carvalho da Silva, Ms. Suéller Costa, Ms. Roberta Takahashi Soledade; Doutorandos: Douglas Calixto, Wellington Nardes; Mestrandas: Tatiana Carvalho e Karen Goulart.

5 A porcentagem abarca também os professores que atuam em mais de uma instituição de ensino.

privada, 44,3% da rede pública municipal e 54,8% da pública estadual. Nos atentamos às ferramentas Google Meet, Teams e Zoom pelo fato de ocuparem na pesquisa a 2ª posição de recurso mais utilizado pelos docentes durante o ERE com 76,1%, ficando atrás apenas do WhatsApp, com 90,6%. Para isso, apresentamos um panorama técnico e didático pautado na percepção dos professores participantes da pesquisa.

As plataformas de videoconferência

As plataformas de videoconferência, também chamadas de webconferências, possibilitam a transmissão a distância, oportunizando uma série de atividades, tais como palestras, discussões em grupos ao vivo, chat, compartilhamento de materiais de apoio, reprodução de vídeos e animações, criação de salas temáticas independentes, gravação das aulas e realização de enquetes. Os principais benefícios dessas ferramentas estão relacionados à sua interatividade, à capacidade de visualizar o outro, à pouca dificuldade operacional oferecida, às amplas possibilidades de emprego associado de mídias e ao seu aspecto comunicativo democrático (Souza; Pimenta, 2014). Antes da pandemia, podemos dizer que as videoconferências eram comumente utilizadas nas formações e cursos a distância (EAD), sendo pouco utilizadas em contextos de sala de aula presencial. Desse modo, é razoável inferir que a transposição das aulas presenciais para as plataformas de transmissão online exigiu de professores e alunos a rápida adequação do *modus operandi* presencial para o virtual, o que não está limitado à familiaridade com os dispositivos tecnológicos, mas também à criação de uma nova cultura de ensino e aprendizagem. Sem desconsiderar que, em muitos casos, alunos não chegaram à etapa das aulas remotas devido à falta de equipamento, seja computador, tablet ou celular, e de conexão à internet. Portanto, as escolas, ao escolherem um recurso síncrono para a continuidade do ensino escolar, sobretudo na rede pública de ensino, deixaram para trás aqueles que não tinham a possibilidade de acesso.

Ainda sobre o quesito infraestrutura tecnológica básica, mesmo para o corpo docente houve dificuldades, pois, de acordo com o levantamento do grupo Mecom, ao serem questionados sobre quais os recursos tecnológicos que a escola disponibilizou no contexto do ensino remoto, 43,6% dos respondentes disseram receber computador/laptop e 41,8% alegaram não receber nenhum tipo de recurso. Considerando que aquisições foram necessárias para viabilizar as aulas, principalmente devido às transmissões em vídeo, a mesma pesquisa apontou que cerca de 43% dos docentes tiveram que comprar computador/laptop; 36,9%, celular; e 35,3%, pacote de banda larga.

Outro aspecto importante é o custo de uso das plataformas de videoconferência para as instituições de ensino. Por exemplo, o Google Meet tem planos que vão de 24,30 a 81 reais por mês; o Zoom tem custo entre 14,99 e 19,99 dólares por mês; e o Teams tem opções mensais a partir de 21,40 até 80 reais. Os três exemplos anteriores disponibilizam versões gratuitas para os usuários, porém, com limitações de recursos que impactam a dinâmica das aulas, tal como o tempo de duração das transmissões de até 1 hora, o bloqueio da enquete com questões de múltipla escolha durante as aulas (recurso interativo que dinamiza as aulas) e a impossibilidade de formar grupos de discussão em salas separadas.

Tecnicamente, o acesso às videoconferências é relativamente simples, geralmente, não existem complexas orientações para a configuração, podendo ser acessadas via computador, tablet ou celular. No entanto, por se tratar de uma transmissão de áudio/imagem, a qualidade da recepção depende da conectividade e capacidade de processamento do equipamento dos usuários envolvidos. O que pode se tornar um empecilho às aulas, pois há um significativo consumo de pacote de dados de internet, além da necessidade de dispositivos com caixas de som e microfones em funcionamento. No levantamento feito pelo grupo Mecom, os docentes relataram que, ao trabalhar em *home office*, a conexão de internet doméstica era "às vezes instável" para 53,9% e "sempre estável" para 40,2%. Já a conexão feita nas mediações da escola era "regular" para 39,2%, "boa" para 37,8% e "ruim" para 11,5%.

A formação educomunicativa docente

Para Soares (2014), a Educomunicação é a interface que tem por objetivo criar e desenvolver "ecossistemas comunicativos", qualificados como abertos e criativos, em espaços educativos. Esses ecossistemas comunicativos podem ser compreendidos como ambientes nos quais todos os participantes — alunos, professores e demais envolvidos — têm voz ativa, podendo se expressar, escutar e colaborar de forma democrática. São espaços que valorizam a troca de ideias, a criatividade e a construção coletiva do conhecimento, fortalecendo o diálogo e a participação. Nesse contexto, para Baccega (2011), ao reconhecermos os meios de comunicação como uma agência de socialização, em conjunto com a família e a escola, temos a constituição do campo educação/comunicação, que propõe, justifica e procura pistas para o diálogo necessário entre essas três agências.

A partir da compreensão de que os meios de comunicação desempenham um papel educativo fundamental na interpretação do mundo, podemos superar a discussão simplista que reduz a Educomunicação ao uso das tecnologias na

educação. Desse modo, dado a importância do desenvolvimento de espaços educomunicativos, uma das primeiras adversidades no desenvolvimento do educador é a formação docente inicial (licenciaturas) e continuada, que ainda abrange pouco as dimensões da interface educação, comunicação e tecnologias nas salas de aula brasileiras.

A pesquisa "Inter-relações Comunicação e Educação no contexto do ensino básico", feita pelo grupo Mecom nos anos de 2018 e 2019, apontou que existem formações continuadas pontuais na interface Comunicação/Educação envolvendo tecnologias de informação e comunicação (TIC) promovidas pelas secretarias de educação pelo Brasil. Ou seja, quando a rede de ensino investe em algum recurso tecnológico, há cursos pontuais para "preparar" os docentes para o uso de tais tecnologias. A mesma pesquisa, realizada pré-pandemia, demonstrou que mais de 70% dos professores entrevistados tinham interesse em complementar a sua formação sobre a interface educação e comunicação (Bierwagen, 2021; Citelli, 2020a; Teles, 2021).

Apesar da aparente demanda, há poucas políticas públicas de formação docente que atuem permanentemente, refletindo criticamente sobre os processos comunicativos, na interpretação do mundo, seja pela seleção de temas, repetições ou apagamento de pautas, induções por algoritmos, *fake news*, entre outras formas de veicular informações e os respectivos objetivos ideológicos envolvidos. E, nesse contexto, convém retomar o modelo de formação docente preconizado por Paulo Freire que pressupunha a autonomia e o protagonismo dos mestres no exercício de uma práxis reflexiva sobre sua identidade e o seu papel como agentes transformadores das estruturas sociais desiguais (Freire, 2001) e (Bierwagen, 2021). Ademais, quando se trata de formação para a comunicação e novas tecnologias para/com educadores, é importante entender que eles devem criticamente conhecer as vantagens e as desvantagens, os riscos e as possibilidades dos recursos tecnológicos e meios comunicativos (Kenski, 2015).

Desse modo, a Educomunicação é o campo que oportuniza construir sentidos sociais novos, renovados, ou ratificam-se os mesmos sentidos com roupagens novas. Tudo isso ocorre num processo pautado no diálogo com a sociedade, lugar de práxis que desenha e redesenha os sentidos, no caminho da tradição ou da ruptura, do tradicional ou do novo, da permanência ou da mudança. A constituição do novo nunca pode ocorrer sem que os resíduos do velho estejam presentes. A ruptura total nunca acontece (Baccega, 2011).

Para isso, a formação continuada pautada na perspectiva educomunicativa incorpora a ideia de elaboração de múltiplas alfabetizações e letramentos (midiático, digital, informacional, imagético etc.), que abrangem o desenvolvimento de competências técnicas (as operacionalidades), como usar aplicativos, produzir com as mídias, usar plataformas digitais etc.; mas,

também, envolve incluir o papel ativo dos docentes: na compreensão do papel da comunicação e a presença das tecnologias e mídias no mundo contemporâneo, como produtores de significados, de novos modos de sentir e viver; no conhecimento de como operam as (re)configurações das complexas relações sociotécnicas, sociais, culturais e econômicas; na percepção do funcionamento dos processos de produção da sociedade capitalista e quais são os principais representantes ideológicos/políticos/filosóficos, que mobilizam as linguagens dos meios de comunicação e dos dispositivos tecnológicos; e no entendimento de uma convergência digital e de tecnologias móveis, vinculadas à produção e disponibilização de conhecimento, em uma multiplicidade de telas e ambientes – presenciais, virtuais, onlife (quando virtual e real se confundem) (Bierwagen, 2021; Citelli, 2020b; Moran, 2018; Ramal, 2002).

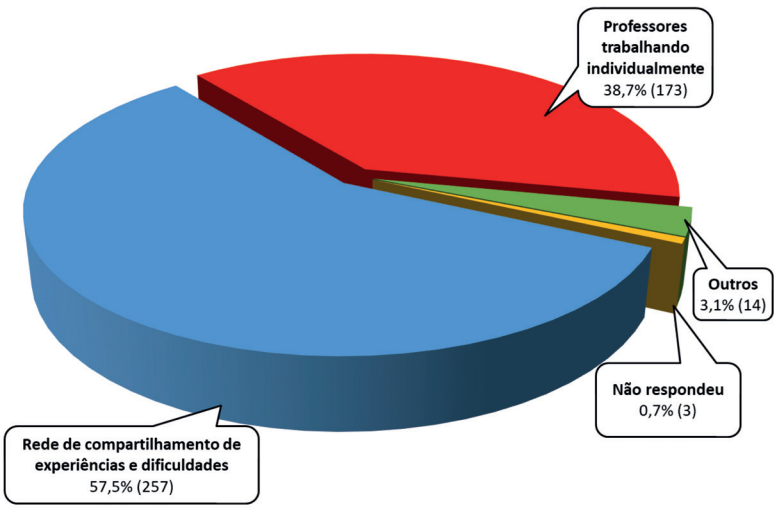
Práticas formativas durante o Ensino Remoto Emergencial

Segundo a pesquisa em andamento do grupo Mecom, quando os professores e professoras foram questionados sobre o fazer docente durante a pandemia: "*Frente ao ensino emergencial, qual situação abaixo melhor se aplica à sua atuação docente?*", as respostas indicaram que, para 42,9%, "Não houve formação inicial para trabalhar com modalidades não presenciais de ensino."; para 29,9%, "Houve formação inicial insatisfatória para trabalhar com modalidades não presenciais de ensino"; e para 27,2%, "Houve formação inicial satisfatória para trabalhar com modalidades não presenciais de ensino". Assim, entre a ausência e a oferta de formação insatisfatória, temos que 72,8% dos profissionais atuaram em um cenário crítico sem a formação necessária.

De forma complementar à pergunta anterior, quando questionados sobre como foi realizada a capacitação para atuar no ensino remoto em decorrência da pandemia, as respostas apontaram que, para 41,4%, "Foi realizado pela direção/coordenação da escola"; para 24,2%, "Foi realizado por iniciativa pessoal"; para 15%, "Foi realizado por Técnicos"; e para 10,4%, "Foi realizado por um colega".

Em relação à percepção de como ambiente escolar reagiu diante das adversidades do ERE, para 57,7%, "Houve uma rede de compartilhamento de experiências e dificuldades"; e para 38,7%, "Cada professor teve que trabalhar individualmente de acordo com as suas necessidades", como observado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Formas que os educadores trabalharam/ se formaram durante o ensino remoto



Fonte: Bierwagen e Soledade, 2022.

Nota-se que a partilha de práticas para capacitação técnico-operacional realizadas a partir de uma rede de compartilhamento de experiências no âmbito interno escolar foi valorizada e fortemente lembrada pelos participantes da pesquisa, e os docentes também tiveram um papel relevante na busca por formação individual, reconhecendo as lacunas e buscando saná-las de forma autônoma.

E, de modo geral, quando questionados sobre: "*Qual a maior dificuldade vivenciada durante o ensino remoto?*", duas opções destacam-se pelo contexto técnico: "A adaptação às novas plataformas de ensino" – 308 docentes, 68,9% dos respondentes – e "problemas tecnológicos" – 271, 60,6% dos participantes. E chama atenção a opção mais votada: "Incerteza quanto à aprendizagem dos alunos" – 339 professores, 75,8% do total, o que revela uma das consequências diretas da ação emergencial remota na práxis docente, na qual a remodelação das práticas da sala de aula tem gerado insegurança sobre o atingimento do objetivo de aprendizagem, como mostra os dados da Tabela 1.

Tabela 1 – Dificuldades enfrentadas pelos/pelas educadores durante o ensino remoto

Dificuldades enfrentadas pelos professores	Quantidade de docentes/ Porcentagem
Incerteza quanto à aprendizagem dos alunos	**339** (75,8%)
Adaptação às novas plataformas de ensino	**308** (68,9%)
Falta de interação com os alunos	**302** (67,6%)
Sobrecarga de trabalho	**291**(65,1%)
Problemas tecnológicos	**271** (60,6%)
Adaptação às novas rotinas	**267** (59,7%)
Conciliar atividades domésticas e profissionais	**216** (48,3%)
Prazos curtos	**107** (23,9%)
Outros	**18** (0,2%)

Fonte: Bierwagen e Soledade, 2022.

Esses dados reiteram um dos grandes desafios da educação brasileira: a formação docente continuada. Antes da pandemia, tal processo formativo já tinha lacunas no âmbito educomunicativo e de uso de novas tecnologias. Porém, durante o ensino remoto emergencial e híbrido, tais gaps formativos foram evidenciados e, conforme ilustrado na pesquisa, impactaram o trabalho docente.

O uso das plataformas de videoconferência na práxis docentes

Na investigação em andamento realizada pelo Mecom, identificou-se que os recursos de comunicação mais utilizados pelos professores durante os anos de 2020 e 2021 foram: 1º) "WhatsApp", com 405 respostas e 90,6%; 2º) "Plataformas de conferência", com 304 e 76,1%; 3º) "E-mails", com 197 e 44,1%; 4º) "Telegram", com 15 e 3,4%; e 5º) "Outros", com 30 menções e 7,6%. Na Tabela 2, verificamos as respostas em ordem de citação:

Tabela 2 – Recursos de comunicação usados pelos professores durante o ensino remoto

Recursos de comunicação	Quantidade de docentes/ Porcentagem
WhatsApp	**405** (90,6%)
Plataformas de conferência (Teams, Meet, Zoom, etc.)	**340** (76,1%)
E-mails	**197** (44,1%)
Telegram	**15** (3,4%)
Outros	**30** (7,6%)

Fonte: Bierwagen e Soledade, 2022.

Pela expressiva presença na pesquisa, vale retomar brevemente que o uso do WhatsApp pelos professores justifica-se por ser um aplicativo que, anterior ao período pandêmico, já era largamente utilizado por adolescentes, jovens e adultos, sendo gratuito e oferecendo a possibilidade de trocas de mensagens de texto, vídeo e imagem de forma instantânea, sendo citado por 405 dos 447 docentes participantes da pesquisa como um relevante meio de comunicação entre gestores e professores, entre docentes, famílias e estudantes.

Em uma pesquisa realizada entre 2018 e 2019, plataformas como WhatsApp já representavam um dos vetores de sociabilidade entre professores, sendo usado como ferramenta de comunicação em formações docentes, compartilhamento de experiências educativas, orientações de gestão escolar e secretaria de educação e até mesmo instrumento de comunicação de professores e famílias de estudantes (Citelli, 2020a). Em sua tese de doutoramento, a pesquisadora Bierwagen entrevistou docentes e transcreveu a fala de uma professora da rede municipal de São Paulo que relatou que os grupos de WhatsApp constituíam um momento de formação. Possivelmente, "um novo espaço-tempo formativo, no qual repercutiam as situações ocorridas no cotidiano docente" (Bierwagen, 2021, p. 342).

As plataformas de videoconferência, diferentemente do WhatsApp, antes da pandemia, eram empregadas de forma mais restrita em cursos a distância e em algumas profissões com interação remota. Contudo, com o isolamento social, tornaram-se grandes promotoras de sociabilidades, fortemente presentes na práxis profissional das mais diversas áreas de atuação, sendo o meio possível para oportunizar o trabalho remoto e outros eventos antes presenciais (aulas, congressos, defesas de pós-graduação, reuniões familiares, teleconsultas, atendimento psicoterapêutico, reuniões religiosas, shows, festas, entre tantos outros acontecimentos e comemorações).

Algumas das principais ferramentas usadas durante a pandemia foram: ConferênciaWeb[6], Skype[7], Zoom Meetings[8], Cisco Webex Meetings[9] e Google Meet[10]. Na Tabela 3, apresentamos as principais características dessas plataformas para melhor entendê-las.

6 Disponível em: https://conferenciaweb.rnp.br/. Acesso em: 18 ago. 2024.
7 Disponível em: https://www.skype.com/pt-br/features/. Acesso em: 18 ago. 2024.
8 Disponível em: https://explore.zoom.us/en/products/meetings/. Acesso em: 18 ago. 2024.
9 Disponível em: https://www.webex.com/pt/index.html. Acesso em: 18 ago. 2024.
10 Disponível em: https://meet.google.com/. Acesso em: 18 ago. 2024.

Tabela 3 – Plataformas de conferências e suas características

Plataforma	Características
ConferênciaWeb	É um serviço gratuito desenvolvido pela Rede Nacional de Pesquisa (RNP). Possibilita uso de chat, bloco de notas, compartilhamentos de recursos (áudio, câmera e compartilhamento de conteúdo) e transmissões *streaming*. Suporta até 75 participantes e permite acessar uma reunião a partir de um computador e dispositivo móvel.
Skype	Na versão gratuita, até 50 pessoas podem participar dos encontros virtuais. Também apresenta funcionalidades de compartilhamento de tela, chat, gravação da chamada, legenda ao vivo e desforme automático. Além disso, propicia a utilização de um navegador de internet sem que o aplicativo seja instalado e o envio de convite de participação por e-mail.
Zoom Meetings	Em sua versão gratuita, sustenta chamada de vídeo em grupo para até 100 pessoas, com o máximo de 40 minutos; proporciona um número ilimitado de reuniões com vídeo e áudio em HD; apresenta funções de agendamento de reuniões ou salas pessoais com identificador (ID), de compartilhamento de tela, de controles do anfitrião, de gravações, bem como tem chat particular ou em grupo, fundos virtuais e sala de espera. É compatível com alguns sistemas operacionais e dispositivos móveis.
Cisco Webex Meetings	A versão gratuita inclui 1 GB de armazenamento na nuvem, encontros virtuais de duração ilimitada, a capacidade de fazer gravações em MP4, o compartilhamento de tela e chat privados. A partir de uma URL, após inscrição, é possível gerenciar reuniões, agendar videoconferências e acessar gravações.
Google Meet	Oferece um serviço gratuito com um número ilimitado de reuniões de até 1 hora, para usuários do Google, e máximo de 100 integrantes.

Fonte: Soares (2020), Rocha, Quintana e Romão (2020).

Observando os desdobramentos do ERE, verificamos que as plataformas de videoconferência foram os recursos que, de fato, proporcionaram a manutenção do contato professor-alunos ao longo do isolamento social e a manutenção de uma rotina, por vezes mínima, de contato com o ambiente escolar. Alguns autores propõem que existam formações para que os educadores conheçam bem esses softwares e ferramentas, pois, para o professor, é importante dominar as operações básicas, tais como criar uma sala virtual, enviar o link de acesso para os participantes, gravar a aula, configurar áudio, imagem e compartilhamento de arquivos, realizar testes prévios etc. Desse modo, será possível auxiliar os alunos com problemas de acesso, afinal, o professor passa a orientar os alunos também sobre as tecnologias utilizadas em aula. Para estudar tais recursos de forma autônoma, o educador pode se apoiar em documentos e tutoriais das ferramentas, em blogs ou vídeos de passo a passo no YouTube, todos disponíveis gratuitamente na internet. Para além do domínio técnico necessário, o docente deve ser capaz de gerir o tempo, na manutenção e incentivo das participações, diálogos e questionamentos, favorecendo a interatividade. Souza e Pimenta (2014) sugerem que os docentes

estabeleçam um roteiro para a webconferência inspirando-se nos roteiros para gravação audiovisual, com a descrição das atividades a serem feitas durante a aula.

Considerações finais

O uso expressivo das plataformas de videoconferência durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) revela que, de fato, tais recursos oportunizam interações que reproduzem parte da experiência da sala de aula presencial, tal como o contato visual, a interação em tempo real e o agrupamento de alunos, por exemplo, o que garantiu uma rápida inclusão dessas ferramentas nos ambientes escolares durante o ERE. Diante do uso massivo, podemos dizer que os sistemas de ensino brasileiros, durante a pandemia, se tornaram "reféns" de tais recursos. E com isso, observamos a adoção e a implantação acelerada de plataformas fornecidas por grandes empresas como Google e Microsoft nas redes de ensino.

Nesse contexto, a ausência de formações contínuas sobre Educomunicação e tecnologias pode ter contribuído para a alta sensação de insegurança apontada por 75,8% dos docentes participantes da pesquisa, que alegaram ter dúvidas sobre a concretização do processo de ensino-aprendizagem. E, para 68,9% dos respondentes, houve também dificuldades quanto ao processo de adaptação às plataformas de comunicação.

Sem dúvidas, administrar as questões técnicas e pedagógicas no contexto do ERE gerou uma camada adicional de responsabilidade à práxis docente, que recorreu fortemente à rede de compartilhamento de experiências e dificuldades, com 57,7%, e à busca de desenvolvimento individualizado, com 38,7%.

Os dados até então explorados apontam para a urgência na formação docente para lidar com as novas tecnologias digitais de informação e comunicação no seu fazer profissional, pois uma formação parcial, restrita à camada técnica de proficiência no uso dos dispositivos não resolve a questão como um todo. O domínio das ferramentas é importante, especialmente em tempos de educação remota, mas o uso sem a intencionalidade pedagógica e a reflexão sobre a cultura digital em que o aluno está inserido acabam empobrecendo a experiência de aprendizado.

Contudo, para além das questões persistentes, de longa data, sobre as lacunas na formação continuada docente, precisamos avançar na discussão de outros aspectos relativos ao uso de plataformas de videoconferência e caros à Educomunicação, por exemplo: será que os modelos de negócios de tais empresas (Google e Microsoft, entre outras), que são exógenas aos sistemas educativos e carregam uma ótica mercadológica, são compatíveis com os preceitos educomunicativos e democráticos na educação? Como a tecnologia não é neutra e tem várias dimensões, a adesão dessas plataformas de videoconferências nas escolas não deveria estar pautada em uma discussão crítica realizada por educadores, familiares e estudantes?

Referências

BACCEGA, M. A. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. *In*: CITELLI, A.; COSTA, M. C. C. (org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área do conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. Coleção Educomunicação.

BIERWAGEN, G. S. **Vozes da trans(formação) docente na perspectiva da Comunicação/Educação**. 2021. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27164/tde-31082021-195415/pt-br.php. Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF: MEC, 2020a. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-%20%20de-17-de-marco-de-2020-%20248564376. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, 5 de agosto de 2021**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/33371-cne-conselho-nacional-de educacao/90771-covid-19. Acesso em: 27 jun. 2022.

CITELLI, A. (org.). **Inter-relações Comunicação e Educação no contexto do ensino básico**. São Paulo: ECA-USP, 2020a. Disponível em: https://mecom.eca.usp.br/2021.html. Acesso em: 26 jun. 2022.

CITELLI, A. O. **Comunicação e educação**: dinâmicas midiáticas e cenários escolares. São Paulo: Editus, 2020b.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas--da-educacaobasica. Acesso em: 20 jun. 2022.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2015.

MORAN, J. M. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. D. M. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. *In*: MORAN, J. M; BACICH, L. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, S. R.; QUINTANA, S. M.; ROMÃO, G. S. Ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da COVID-19. **Femina**, São Paulo, v. 48, n. 8, p.

475-479, 2020. Disponível em: https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/09/1118625/femina-2020-488-475-479.pdf. Acesso em: 27 jun. 2022.

SOARES, I. R. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

SOARES, I. R. **Webconferências**: os momentos síncronos na prática. Goiás: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2020.

SOUZA, C.; PIMENTA, D. Videoconferência e webconferência na EaD, análise dos usos e perspectivas de aplicação. XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a distância**. Unirede**, Florianópolis, p. 367-381, 2014. Disponível em: http://esud2014.nute.ufsc.br/anaisesud2014/files/pdf/126390.pdf. Acesso em: 23 jun. 2022.

TELES, E. C.; BIERWAGEN, G. S. Formação midiática e tecnológica de docentes. *In*: CITELLI, A. (org.). **Comunicação e educação**: dinâmicas midiáticas e cenários escolares. Ilhéus: Editus, 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo: Editora Moderna, 2020a. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Editora Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica**: o retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia de covid-19. São Paulo, 2020b. Disponível em: https://static.poder360.com.br/2020/05/todos-pela-educacao.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

Práticas digitais na educação durante o ensino remoto emergencial: um estudo comparativo

Douglas de Oliveira Calixto[1]
Rogério Pelizzari de Andrade[2]

Introdução

Entre fins de 2021 e meados de 2022, o grupo de pesquisa Mediações Educomunicativas (Mecom)[3] executou a etapa de coleta de dados do segundo trabalho que desenvolveu em nível nacional. A partir de perspectiva atualizada, o levantamento se mantinha alinhado aos interesses que estimularam a primeira pesquisa[4], buscando observar as interações de educadores com as tecnologias de comunicação e seus impactos nas práticas cotidianas do ensino formal, tendo em vista o fenômeno da aceleração social do tempo (Crary, 2014; Rosa, 2019).

As informações reunidas e analisadas a partir daquele esforço inicial fundamentaram um relatório publicado no segundo semestre de 2023[5], além de uma coletânea de artigos produzida pelos pesquisadores que fazem parte do Mecom (Citelli, 2024). Intitulada "Ensino remoto emergencial e transições

1 Jornalista, mestre e doutor em Ciências da Comunicação, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), dodocalixto77@gmail.com.

2 Doutor e mestre em Ciências da Comunicação, especialista em Gestão de Processos Comunicacionais, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), e vice-coordenador do Grupo de Pesquisa (GP) de Comunicação e Educação da Intercom (gestão 2022-2024), rpelizzari@alumni.usp.br.

3 O Mecom é ligado à ECA/USP e está credenciado no CNPq.

4 Denominado "Inter-relações Comunicação e Educação no contexto do ensino básico", o primeiro trabalho reuniu informações de 4,2 mil pessoas, entre professores e alunos da educação básica de 22 unidades da federação. Os resultados foram organizados em obra publicada pela Editus (Citelli, 2021). A pesquisa também está disponível em formato eletrônico, por meio do link: https://mecom.eca.usp.br/2021.html. Acesso em: 8 abr. 2024.

5 Coordenado pelo prof. dr. Adilson Citelli (2023), o trabalho está disponível em: https://mecom.eca.usp.br/2023.html. Acesso em: 5 abr. 2024.

associadas", a pesquisa aproxima o recorte mencionado do contexto pandêmico ainda em curso à época, com destaque para as transformações decorrentes no comportamento social e, de forma particular, os efeitos diretos na escola e na relação entre seus diferentes atores.

Para além das inúmeras iniciativas que se desdobraram do complexo estudo, materializando-se ainda em *papers* e seminários apresentados em congressos[6], o objetivo deste trabalho é desenvolver um estudo comparativo, aplicando o mesmo questionário utilizado para a obtenção dos dados oficiais em uma amostra específica, composta por ex-cursistas do Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/PMSP). Buscamos verificar em que medida esses professores e professoras, que tiveram acesso às formações oferecidas pelo referido núcleo, apresentaram (ou não) menor dificuldade para lidar com as condições adversas e a necessidade de adaptação impostas pelas restrições da covid-19, em relação ao corpus que compõe o estudo do Mecom.

Partimos do pressuposto de que tais profissionais pudessem eventualmente ter enfrentado de forma menos turbulenta o período que, como se sabe, foi marcado pelas transformações repentinas, uma vez que não houve tempo para que as escolas se preparassem para as medidas de combate ao coronavírus. Entre elas, a que mais afetou o cotidiano da comunidade escolar foi o fechamento das unidades educacionais e, por consequência, a adoção do chamado ensino remoto emergencial.

Considerando tal contexto e os limites espaciais deste artigo, optamos pela descrição e análise de algumas questões que tratam da adaptação ao ensino remoto pelos educadores. Como será melhor explicitado adiante, foram selecionadas quatro perguntas, que se voltavam aos principais desafios enfrentados, assim como os impactos da utilização de dispositivos comunicacionais no desenvolvimento de práticas pedagógicas.

O percurso sugerido para atender às expectativas descritas até aqui se divide em cinco partes. Na primeira, faremos uma síntese da trajetória do Mecom e apontamentos sobre a pesquisa que sustenta nossa análise. Na segunda, trataremos do Núcleo de Educomunicação da SME/PMSP, que reúne algumas dezenas de profissionais, entre especialistas, mestres e doutores

6 Os textos foram submetidos e apresentados no GP Comunicação e Educação da 45ª e da 46ª edições do Congresso Nacional da Intercom, realizadas, respectivamente, em João Pessoa (PB) e Belo Horizonte (MG). Também foi organizado um evento especial, no dia 30 de agosto de 2023, que reuniu alguns dos pesquisadores ligados ao Mecom para apresentar os principais resultados da pesquisa durante a etapa remota do 46º Congresso Nacional da Intercom.

e oferece um leque de formações com o propósito de colaborar de alguma forma com a mediação do processo de ensino-aprendizagem.

Ultrapassadas as etapas de contextualização, as três partes restantes serão direcionadas, sobretudo, aos critérios utilizados para o levantamento e organização dos dados e às análises propriamente ditas. De forma mais direta, na terceira parte, apresentaremos algumas particularidades das duas amostras, com o objetivo de melhor caracterizá-las – percentuais de participantes por estado de origem (com análises pontuais sobre a cidade de São Paulo), idade, anos de magistério e o nível de ensino (infantil, fundamental I e II e/ou médio) ao qual os educadores estão vinculados. Na quarta seção, o foco se voltará às variáveis selecionadas, que destacam as principais dificuldades dos educadores durante o ensino remoto, o papel dos aplicativos de mensagens na comunicação com a gestão escolar e com os alunos e os recursos de comunicação mais comumente utilizados no exercício da docência naquele período. Por fim, na quinta e última parte, acomodamos as considerações finais.

Mecom: breve relato sobre sua trajetória e a pesquisa "Ensino remoto emergencial e transições associadas"

O grupo de pesquisa Mecom, apesar de ter formalizado seu registro no CNPq somente em 2018, publicou a primeira coletânea de artigos de pesquisadores com interesse em comum seis anos antes, em 2012. O compêndio era formado por nove textos e propunha reflexões sobre "a imagem" do professor na mídia (Citelli, 2012). Meia década depois, o grupo estava mais robusto e houve o direcionamento de suas reflexões para o tema da aceleração social do tempo na perspectiva da Educomunicação (Citelli, 2017).

Em 2018, já com atuação formal, o Mecom elaborou sua primeira pesquisa de campo, em nível nacional, aplicada em professores e estudantes da educação básica, buscando verificar como os dispositivos comunicacionais e as experiências decorrentes do seu uso atravessam o cotidiano escolar, tendo em vista a perspectiva desses dois atores. Considerando ainda os interesses teóricos que movimentam os trabalhos do referido grupo de pesquisa, o levantamento tinha a finalidade de colher também informações de como tais contextos eram impactados pelo fenômeno da aceleração social do tempo (Citelli, 2021).

O instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário, com formulários específicos para educadores e educandos, sendo a maioria das perguntas fechadas, além de algumas abertas. Ele foi elaborado em formato online (um arquivo foi criado via Google Forms) e distribuído por intermédio de aplicativos de mensagens (basicamente, o WhatsApp), a partir da interação por redes sociais e de disparo de e-mail. Também foram utilizadas versões impressas,

em geral socializadas diretamente nas escolas e que, após o preenchimento, eram tabuladas pelos pesquisadores do Mecom.

Cada um dos questionários contava com pouco mais de 50 perguntas. Ao todo, 509 profissionais de educação e 3.708 alunos dos ensinos fundamental (I e II) e médio, de 22 estados da federação, fizeram parte do levantamento, que se estendeu entre outubro de 2018 e fevereiro de 2019.

A pesquisa que aqui apresentamos propõe atualização das indagações originais. Composto por 31 perguntas, o questionário – também desenvolvido no Google Forms – foi respondido exclusivamente em versão digital e incorpora temas afeitos às transformações decorrentes da pandemia de covid-19, estando dividido em seis partes: I. Perfil – 7 questões; II. Infraestrutura da escola – 4 questões; III. Infraestrutura particular/pessoal do professor para realização do ensino remoto – 3 questões; IV. Escola e pandemia – 5 questões; V. Escola, pandemia e formação – 3 questões; e VI. Escola, pandemia e questões temporais – 9 questões.

Tendo em vista o recorte proposto neste artigo, que diz respeito às condições materiais e formativas, além das pressões temporais sofridas pelos educadores durante o ensino remoto, quatro questões foram selecionadas. São elas: "*Qual é a maior dificuldade que você enfrentou durante o ensino remoto?*"[7], "*Durante a pandemia, a utilização de aplicativos de mensagens facilitou a comunicação com as equipes gestoras das escolas?*"[8], "*O uso de aplicativos de mensagens facilitou a comunicação com seus alunos durante a pandemia?*"[9] e "*Qual/quais recurso(s) de comunicação você mais utilizou durante a realização de seu trabalho docente remoto?*"[10].

Acrescentamos, ainda, outras quatro perguntas vinculadas ao perfil dos respondentes[11], visando estabelecer características específicas entre as duas bases utilizadas, isto é, a I) a que contempla profissionais da educação do Brasil

7 Os respondentes podiam selecionar mais de uma alternativa entre as seguintes: "Adaptação às novas rotinas", "Conciliar atividades domésticas e profissionais", "Falta de interação com os/as alunos/as", "Incerteza quanto à aprendizagem dos/as alunos/as", "Prazos curtos", "Problemas tecnológicos", "Sobrecarga de trabalho" e "Outros" (esta última era aberta).

8 As alternativas disponíveis eram "Muito", "Razoavelmente", "Pouco", "Não utilizei aplicativo de mensagem" e "Não mantive contato com os/as alunos/as".

9 As alternativas disponíveis eram "Muito", "Razoavelmente", "Pouco", "Não utilizei aplicativo de mensagem" e "Não mantive contato com a equipe gestora".

10 Os respondentes podiam selecionar mais de uma alternativa entre as seguintes: "E-mail", "WhatsApp", "Telegram","Plataformas de videoconferência (Teams, Meet, Zoom etc.)" e "Outros" (esta última era aberta).

11 São elas: "Idade", "Anos de exercício do magistério", "Estado onde atua" e "Rede(s) na(s) qual/quais atua (Pode assinalar mais de uma)" – municipal, estadual, federal, privada e outros.

inteiro; e II) a específica do Núcleo de Educomunicação, que atua na rede municipal de ensino da capital paulista e sobre o qual trataremos a seguir[12].

Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

A Educomunicação constitui uma tecnologia social e um campo de pesquisa. Essas duas frentes se orientam pelo interesse comum de compreender e interferir nos ecossistemas pedagógicos que transitam entre as áreas da comunicação e da educação. Com a presença ubíqua das mídias no tecido social, a Educomunicação tem papel decisivo para ressignificar as sociabilidades, os fluxos dialógicos escolares e, claro, nas reflexões sobre como o universo comunicacional cria oportunidades e desafios para os sistemas de ensino.

> O que a trama comunicativa da revolução tecnológica introduz em nossas sociedades não é, pois, tanto uma quantidade inusitada de novas máquinas, mas um novo modo de relação entre os processos simbólicos – que constituem o cultural – e as formas de produção e distribuição de bens e serviços (Martín-Barbero, 2014, p. 79).

Essa matriz epistemológica, diante do agravamento da crise de covid-19, foi uma alternativa para que o ensino remoto tivesse outros olhares para a utilização das tecnologias, centrando-se nas mediações entre as plataformas digitais e no contexto contemporâneo de aceleração social. O objetivo, em última instância, foi acionar novas possibilidades educacionais que pudessem endereçar os direitos e as garantias fundamentais de estudantes em situação de vulnerabilidade – para citarmos apenas dois aspectos do complexo cenário da educação brasileira[13].

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), que abriga o Núcleo de Educomunicação – responsável pelo projeto de formação continuada no qual parte da pesquisa foi aplicada – desenvolve ações formativas,

12 A relação completa das questões que compõem o questionário está disponível nos anexos do relatório eletrônico do Mecom e pode ser consultada no link: https://mecom.eca.usp.br/documents/Modelo_de_questionario_final.pdf. Acesso em: 11 abr. 2024.

13 Vale mencionar que a evasão escolar e a insegurança alimentar, resultantes do fechamento das escolas, foram mencionadas por diversas pesquisas como principais aspectos da desigualdade educacional durante a pandemia. Nosso estudo apresenta a interface Comunicação e Educação como um elemento central à resposta específica da qualidade educacional durante o ensino remoto, sem a pretensão de reduzir a tragédia provocada pelo fechamento das escolas durante a pandemia.

a partir dessa matriz epistemológica, para apoiar e subsidiar o currículo escolar de São Paulo a trabalhar com linguagens tecnológicas.

A Educação para a Comunicação, no ensino básico da cidade de São Paulo, é referenciada pelas bases teórico-metodológicas da Educomunicação, tendo como premissa superar o viés instrumental das tecnologias, assim como o mero treinamento para as mídias, a fim de promover "a formação de educadores e contribuindo para o protagonismo e a participação dos estudantes por meio da comunicação e suas tecnologias" (São Paulo, 2020a).

Para além dos limites acadêmicos e teóricos que discutem as inter-relações entre Comunicação e Educação, a cidade de São Paulo regulamenta a Educomunicação pela Lei nº 13.941, de 28 de dezembro de 2004. De acordo com o dispositivo, é obrigação do município, a partir de suas agências formativas e educacionais, "desenvolver e articular práticas de Educomunicação, incluindo a radiodifusão restrita, a radiodifusão comunitária, bem como toda forma de veiculação midiática" (São Paulo, 2004).

Em diversas perspectivas, tal abordagem é inovadora e a política pública se orienta com base em evidências científicas construídas, na interface Comunicação e Educação. É esse recurso legal, calcado nas práticas e na produção de conhecimento em Educomunicação, que orienta a SME/SP a promover cursos de formação continuada para os professores da rede, com o intuito de sensibilizar práticas que estimulam o senso crítico e o desenvolvimento da cidadania, com a participação das mídias e suas linguagens.

Durante o período de pandemia, um grupo de quase 40 formadores, selecionados pelo Edital de Credenciamento nº 006/2019 (São Paulo, 2019) ministrou cursos voltados a temáticas como produção de podcast, imprensa jovem, gestão de redes sociais, *fake news* e crítica da mídia, *stop motion*, produção de vídeo, comunicação e meio ambiente, cinema etc. As formações tinham 20 horas de duração, com quatro aulas síncronas (realizadas por meio da plataforma Google Meet) de 1 hora e 45 minutos cada e outras quatro assíncronas, que eram realizadas por intermédio do Google Classroom. Entre os materiais disponibilizados para os cursistas estavam apresentações, textos, vídeos e atividades, além de um trabalho final. As turmas contavam com cerca de 40 participantes.

As primeiras turmas foram oferecidas em novembro de 2020 – portanto, quase oito meses depois de ter sido decretada a pandemia de covid-19 pela Organização Mundial da Saúde (OMS)[14] – e retomadas em março de 2021, com turmas regulares, que se sucederam, até o final de dezembro daquele

14 O comunicado oficial ocorreu no dia 11 de março de 2020 (Moreira; Pinheiro, 2020), e as aulas iniciais aconteceram a partir do dia 3 de novembro do mesmo ano.

ano. Estima-se que, ao todo, mais de 2 mil educadores passaram por formações no Núcleo de Educomunicação nesse período.

O universo de ex-cursistas que receberam o formulário de pesquisa, sobretudo por e-mail, faz parte deste grupo. A relação de contatos foi obtida por meio de interação direta com a coordenação do referido Núcleo de Educomunicação. Mensagens (sobretudo por e-mail, mas também por WhatsApp) foram disparadas para cerca de 1,5 mil pessoas.

Sobre a amostra

O primeiro ponto que convém destacar em relação à amostra é que trabalharemos com duas bases distintas, propondo – quando couber – análises comparativas, indicando diferenças, similaridades e apresentando dados consolidados. Ainda que a pesquisa não tenha caráter estatístico e, portanto, busque apontar especialmente tendências, julgamos oportuno mencionar elementos numéricos que caracterizam ambas as bases, seja para melhor situá-las em relação ao levantamento como um todo, seja para dar ênfase às semelhanças e dessemelhanças existentes entre elas. Nesse sentido, com o propósito de tornar mais clara as sinalizações específicas, denominaremos o conjunto de questionários preenchidos por educadores de todo o país como "base Mecom", enquanto aqueles que foram respondidos pelos ex-cursistas do Núcleo de Educomunicação como "base Educom".

O conjunto de dados da pesquisa original, que conta com um levantamento mais abrangente, envolvendo o esforço de 15 pesquisadores, totalizou 447 respostas, de 20 estados da federação, coletadas entre 4 de novembro de 2021 e 12 de junho de 2022. A maioria originária de São Paulo (59,7%), seguida de Pernambuco (11,4%), Bahia (10,3%) e Rio de Janeiro (8,3%). Vale destacar que, dos 267 questionários preenchidos no estado mais populoso do Brasil, 206 (76,8%) são do interior paulista ou da região metropolitana, enquanto 62 (23,2%) representam participações de educadores da capital.

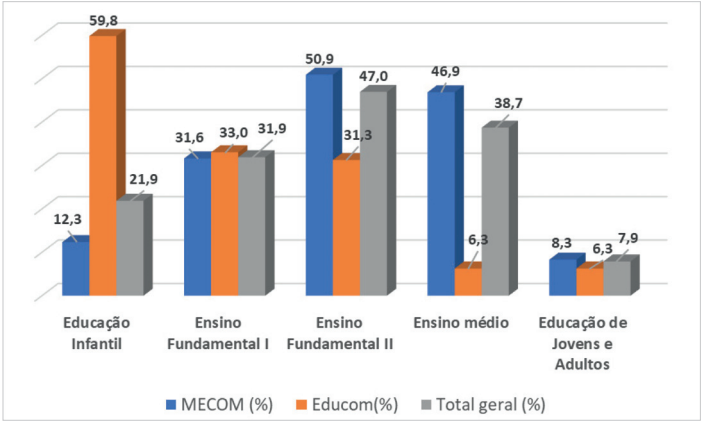
Um link com uma cópia do formulário foi encaminhado para cerca de 1,5 mil educadores que participaram de formações oferecidas pelo Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) entre outubro de 2020 e novembro de 2021. Ele foi disparado por e-mail e/ou aplicativo de troca de mensagens (WhatsApp) e era acompanhado de um texto que explicava o objetivo do levantamento, fazendo menção a trabalhos realizados anteriormente pelo Mecom. Ao todo, 112 ex-cursistas, que atuam na rede de ensino da cidade de São Paulo, responderam às perguntas entre os dias 17 de maio e 26 de junho de 2022.

Destacamos três variáveis definidoras do perfil das amostras e que poderiam, de alguma forma, contribuir com as análises. Uma delas diz respeito à idade dos participantes. Na base Mecom, há uma distribuição mais pulverizada entre os 31 e 60 anos[15], que reúne 86,4% do total de respondentes. Já no que diz respeito à base Educom, há concentração maior entre 31 e 50 anos[16]. Neste intervalo estão 81,3% dos educadores que preencheram o formulário.

Tal tendência de balanceamento na primeira e de menor dispersão na segunda se repete quando o indicador são os anos de experiência em atividades docentes. O grupo representativo de todo o Brasil conta com distribuição mais simétrica nas faixas de dez anos[17], com 91,1% dos respondentes tendo acumulado até três décadas de vivência em sala de aula. Já entre os ex-cursistas da SME/SP, mais da metade se localiza no intervalo entre os 11 a 20 anos de dedicação ao magistério, alcançando 87,5% da amostra, se admitidos os participantes que exercem a função de educador em um período entre 1 e 20 anos[18].

O terceiro e último aspecto a ser salientado guarda relação com os ciclos de ensino com os quais tais profissionais de educação interagem. Conforme indica o Gráfico 1, entre aqueles que fizeram alguma formação no Educom predominam professores do ensino infantil (59,8%), enquanto o outro grupo (base Mecom) conta com maior percentual de representantes entre os ensinos fundamental II (50,9%) e médio (46,9%).

Gráfico 1 – Nível de ensino para o qual os educadores dão aula



Fonte: Elaboração própria, 2023.

15 Entre 31 e 40 anos, 29,1%; de 41 a 50 anos, 35,3%; e de 51 a 60 anos, 21,9%.
16 Entre 31 e 40 anos, 42%; e de 41 a 50 anos, 39,3%.
17 Até 10 anos, 28,4%; de 11 a 20 anos, 32,7%; e de 21 a 30 anos, 30%.
18 Até 10 anos, 36,6%; e de 11 a 20 anos, 50,9%.

Podemos concluir, a partir dos dados sintéticos apresentados sobre as amostras, que existem características diferenciadoras entre elas quanto à localização geográfica, idade, anos de magistério e ciclo de ensino nos quais atuam os profissionais de educação. A análise, portanto, deve ser feita sem que sejam desconsideradas essas nuances.

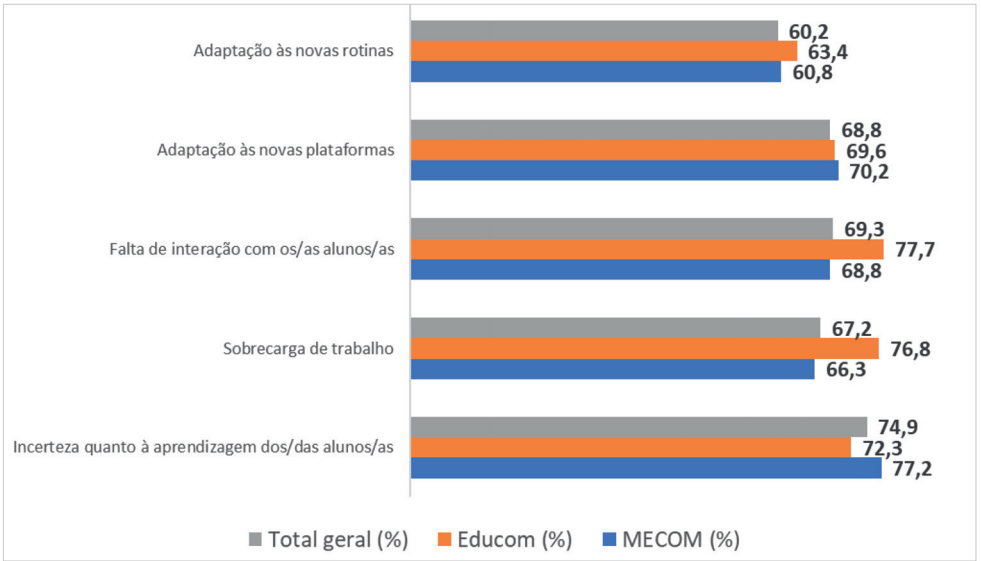
Descrição e análise de dados

Com as tecnologias de comunicação que surgiram e se popularizaram nas últimas duas décadas, especialmente a partir do surgimento dos aplicativos de mensagens e das novas experiências de navegação online, as redes sociais passaram a permear o cotidiano das sociedades contemporâneas. Prosperou no mesmo período a onda de entusiasmo da "inversão comunicativa", ou seja, a noção de que, com a internet, cidadãos e cidadãs se tornariam protagonistas, sem depender de redes hierárquicas de informação. Esse entendimento suscitou a perspectiva de que as tecnologias digitais trariam múltiplas vantagens e possibilidades para a vida social. Com efeito, as evidências colhidas nos últimos anos indicam que o uso intenso da internet não é sinônimo de qualidade e profundidade, especialmente se consideradas as finalidades pedagógicas. "Mesmo para usuários frequentes, há espaço para um ceticismo sobre o 'empoderamento' que é aparentemente oferecido aqui (na internet)" (Buckingham, 2016, p. 20, tradução nossa).

De acordo com os dados que fazem parte do nosso levantamento, sobretudo quando observada a totalidade da amostra, a grande maioria dos respondentes do questionário enfrentou graves dificuldades na utilização da internet enquanto recurso pedagógico. Apesar de todas as alternativas apresentarem percentual significativamente alto (acima dos 60%)[19], com alguma variação entre as bases, tanto a Mecom quanto a Educom elencaram a incerteza em relação à aprendizagem e à falta de interação com o alunado entre as principais dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto.

19 Interessante notar que a base Educom apresentou percentuais significativamente superiores, próximos ou superiores a 70%, em quase todas as alternativas.

Gráfico 2 – Qual foi a maior dificuldade enfrentada durante o ensino remoto?



Fonte: Elaboração própria, 2023.

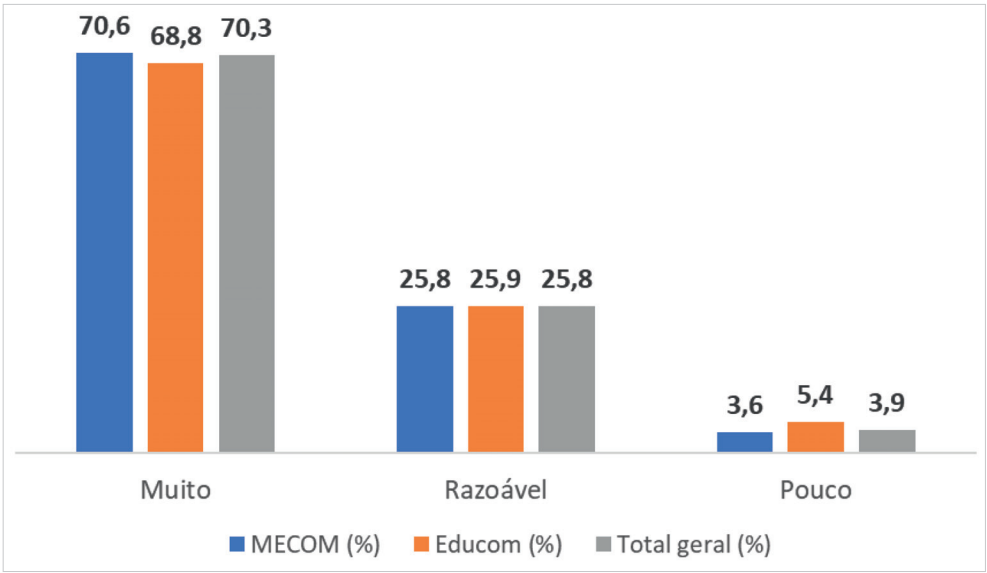
Quando analisada isoladamente a opção "sobrecarga de trabalho", a diferença supera os 10%. Distância similar pode ser notada também quando observamos os resultados obtidos para "falta de interação com os estudantes". Uma das hipóteses a se considerar no que diz respeito a esta última está vinculada ao fato de que a grande maioria dos respondentes que passaram pela formação da SME/SP atua no ensino infantil. Isso porque o perfil das aulas, a idade das crianças e o limitado acesso desse público a dispositivos como smartphones, notebooks e tablets pode ter limitado a "conexão" entre educadores e educandos.

Mesmo que as redes sociais, os aplicativos e os dispositivos de comunicação sejam um dado concreto do cotidiano, isso não significa que os processos de ensino-aprendizagem sejam meramente transportáveis de um ambiente – a sala de aula presencial – a outro – o ciberespaço. Há um evidente desassossego entre o uso ordinário das redes, mais sintonizado ao entretenimento, à troca de mensagens, memes e outras atribuições, quando comparado com a internet e as plataformas digitais pensadas a partir de suas possibilidades pedagógicas.

Sem nos afastarmos muito dessa discussão inicial, quando sugerimos a análise das questões representadas nos Gráficos 3 e 4, notamos perspectivas distintas sobre o significado da expressão "aplicativos de mensagem". Ainda com o olhar abrangente, levando em consideração a soma das bases, confirmamos que a interação mediada por WhatsApp e plataformas correlatas entre

gestores, equipes técnicas e docentes logrou aparente sucesso, (Gráfico 3) acompanhando a tendência de outros setores da economia que conseguiram se adaptar à rotina de trabalho durante a pandemia de covid-19[20].

Gráfico 3 – Durante a pandemia, a utilização de aplicativos de mensagens facilitou a comunicação com as equipes gestoras das escolas?

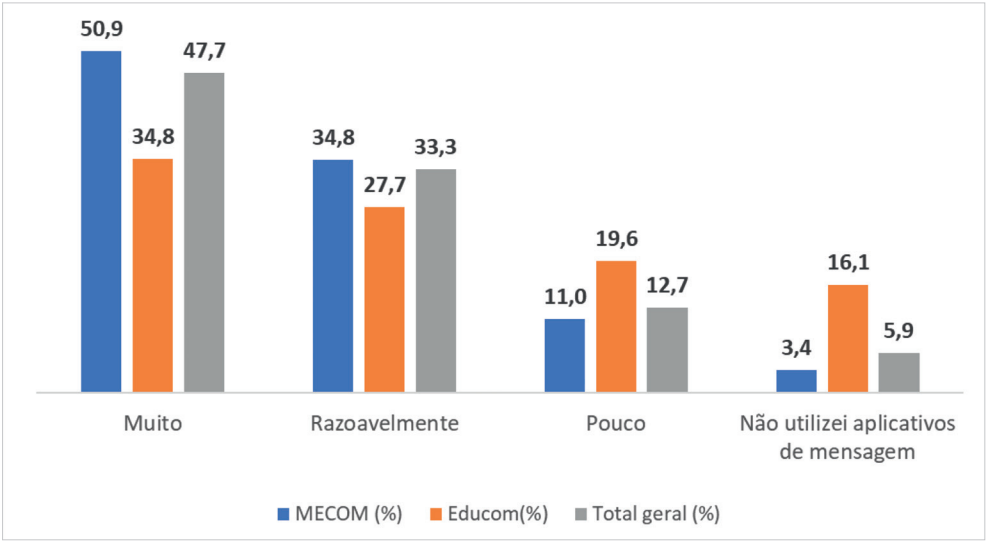


Fonte: Elaboração própria, 2023.

Em contrapartida, ao se observar a interação com os estudantes, nota-se que a proporção de docentes da base Educom que declararam que os aplicativos de troca de mensagens facilitaram muito a comunicação (Gráfico 4) é menor em comparação à base Mecom (34,8% contra 50,9%). Em sentido inverso, o percentual dos que avaliaram essa contribuição como pequena é maior no grupo Educom (19% frente a 11%).

20 O estudo "O futuro da vida no trabalho", desenvolvido pela empresa Sodexo em parceria com centro de pesquisa Harris Interactive, publicado em março de 2022, indica que mais de 92% dos trabalhadores pesquisados são favoráveis ao trabalho remoto, enaltecendo os benefícios do *home office* (O Futuro da…, 2022). A pesquisa acompanha uma dinâmica observada em diversos outros setores da economia que tiveram transformação significativa e tiveram resultados positivos à adequação ao online. O estudo em questão é um e-book corporativo, disponível para download em: https://www.sodexobeneficios.com.br/sodexo-insights/ebook-o-futuro-da-vida-no-trabalho/index.htm. Acesso em: 15 jul. 2022.

Gráfico 4 – O uso de aplicativos de mensagens facilitou a comunicação com seus alunos durante a pandemia?



Fonte: Elaboração própria, 2023.

A rigor, considerando as descontinuidades e a transferência drástica para o ambiente online dos processos de ensino-aprendizagem, esse dado reitera que, embora conectados e ativos nas redes sociais, estudantes e docentes não encontram necessariamente na internet soluções imediatas para que a experiência educativa seja bem-sucedida. Interagir por intermédio de aplicativos de mensagens, enviar áudios ou informações pelas redes não significa, para uma parcela considerável dos profissionais que participaram da pesquisa, que haja um favorecimento da educação frente às dificuldades impostas pelo ensino remoto.

A pandemia, que forçou os sistemas de ensino a migrarem suas sequências didáticas ao digital, evidenciou que o acesso às redes não garante, de forma isolada, o uso consciente e crítico da internet, o que é fundamental para que o conteúdo pedagógico, as aulas e a interação professor/a-aluno/a sejam efetivos. A experiência em rede, descentralizada, multifacetada e centrada em compartilhamentos, tensiona a propedêutica tradicional, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem centrado na relação hierárquica entre docente e discente.

Assim, incorporar ao cotidiano escolar recursos digitais como o WhatsApp, redes sociais como Facebook e Instagram, e mesmo plataformas desenhadas para fins educativos, como o Google Classroom, não representa automaticamente uma experiência pedagógica em seu sentido mais amplo, capaz de responder às necessidades do ensino remoto. Mais significativo,

vale dizer, é o entrelaçamento do uso do celular para vida pessoal, dinâmicas de rede sociais, consumo descentralizado e mediado por algoritmos, com a combinação de mensagens escolares e discursos pedagógicos.

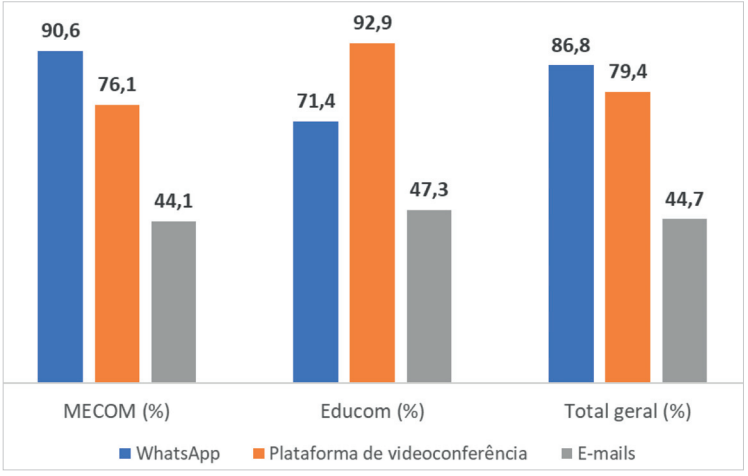
Ao suscitar o conceito de Educomunicação, numa quadra teórica na qual a mídia ocupa lugar central, buscamos reconfigurar os usos e mediações tecnológicos para que, conscientes do funcionamento das redes, das contradições e potencialidades, as abordagens voltadas para o ensino formal sejam dotadas de criticidade.

Em abril de 2020, quando a pandemia ainda representava um ponto de interrogação sobre abrangência e em relação ao tempo que ainda duraria, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo anunciou uma parceria com o Google e a Foreducation para fornecer

> um conjunto de ações e ferramentas digitais gratuitas que foram especialmente desenvolvidas para Educação e que complementará os cadernos Trilhas de Aprendizagens, conteúdos pedagógicos desenvolvido pela SME para serem utilizados pelos alunos, em casa, durante o enfrentamento da pandemia de Covid–19 (Coronavírus) (Volta às Aulas, 2020).

É possível indicar, nesse sentido, que, em comparação às outras localidades do país, docentes e discentes da capital paulista tiveram acesso a ferramentas que poderiam contribuir de forma mais efetiva com o ensino remoto. Entre esses recursos estava, por exemplo, acesso ilimitado ao Google Classroom e a outras ferramentas de transmissão e gravação de aulas.

Gráfico 5 – Qual/quais recurso(s) de comunicação você utiliza mais durante a realização do seu trabalho docente remoto?



Fonte: Elaboração própria, 2023.

A oferta de recursos digitais do gênero na rede municipal de ensino de São Paulo, em nosso entendimento, contribuiu para a variação percentual do papel das plataformas de videoconferências entre as duas bases. Enquanto na Mecom ela está em segundo lugar entre os mais utilizados, com 76,1%, na Educom é a principal, alcançando 92,9% (Gráfico 5).

A distinção entre aplicativos de mensagens (WhatsApp) e plataforma de videoconferência, em última instância, suscita reflexão sobre a necessidade de se superar a generalidade de "tecnologias na educação". É fundamental considerar que cada ferramenta, cada aplicativo e funcionalidade podem configurar diferentes resultados e vivências educativas. Nesse sentido, a possibilidade de gravar uma aula e disponibilizar conteúdos de forma assíncrona, com potencialidades típicas do EaD, por exemplo, não representa uma experiência pedagógica similar à criação de grupos de WhatsApp para o disparo de mensagens, incluindo de material didático.

Considerações finais

O arranjo das tecnologias no interior do tecido social resulta em um momento histórico no qual comportamentos, desejos e as próprias sociabilidades entrelaçam-se com as dinâmicas da internet e o próprio desenvolvimento econômico. O neoliberalismo, sistema que incorpora e sustenta as características fundamentais dos aplicativos digitais, ultrapassa as fronteiras do mercado para se converter em nova forma de ser e estar no mundo (Dardot; Laval, 2016).

As *Big Techs*, nesse sentido, sintetizam e incorporam os impulsos da economia financeirizada, baseada na exploração racional dos sentidos e afetos (Morozov, 2019). Os ativos imateriais, ao contrário dos tradicionais meios de produção material, concentram-se em uma nova modalidade de apreensão da realidade para fins comerciais. Empresas vigiam e extraem dados online, comportamentos e preferências pessoais para configurar estratégias de mercado baseadas em dados coletados em rede.

Em última instância, plataformas como Instagram, Facebook, Google e outras correlatas subvertem a lógica comunicacional para a radicalização da dimensão individual, com a personalização extrema do consumo midiático: para cada smartphone, para cada perfil em rede social, há conteúdos feitos sob medida aos interesses pessoais, preferências musicais, gastronômicas, afetivas e, evidentemente, político-ideológicas.

Trata-se da Economia Política contemporânea, com aceleração dos fluxos informacionais, mercados financeiros e ações comerciais instantâneas, que tensionam a própria concepção de realidade. Afinal, a nova etapa do capitalismo cria universos paralelos e personalizados, que são tratados por

diferentes autoras e autores como o capitalismo de vigilância (Zuboff, 2020), o controle de dados (Amadeu Silveira, 2021) e a sociedade incivil (Sodré, 2021).

Essa contextualização se justifica no fato de que as atividades escolares durante o ensino remoto estiveram emaranhadas às dinâmicas das plataformas digitais. Os processos de ensino-aprendizagem, os comportamentos e as interações em redes digitais constituíram aspecto decisivo do campo educacional durante o período de isolamento social. As restrições impostas pela pandemia potencializaram o domínio digital nas interações escolares e, com isso, mesmo que involuntariamente, estudantes e docentes estiveram ligados ao funcionamento de algoritmos, por vezes, tensionados pelas interações em rede.

As análises e os dados apresentados neste artigo revelam que as práticas escolares são afetadas pelo momento histórico no qual as tecnologias digitais assumem papel central. A educação formal está diante de uma grave reconfiguração, que atinge também as formas de sociabilidades, os afetos e a própria circulação do conhecimento. A transição para o online, conforme argumentamos, estimulou reconfigurações nas relações entre docentes e discentes, no tempo de aula, na própria relação de trabalho, que é marcada pelos excessos e sobrecargas.

Os discursos escolares e as experiências pedagógicas agora convivem com outras agências constituidoras de sentido – como as redes sociais, os aplicativos, os games e outras formas contemporâneas de comunicação. Na pandemia, tal perspectiva foi tensionada ao limite da experiência comunicativa provocada pelo isolamento social. O comportamento de estudantes e professores, a visão de mundo, os gostos e preferências conviveram intensamente durante o ensino remoto. O resultado é uma relação híbrida e transformada dos processos de ensino-aprendizagem, que teve impactos nas percepções temporais, na carga de trabalho e, claro, no aprofundamento das desigualdades educacionais.

Referências

AMADEU SILVEIRA, S. A hipótese do colonialismo de dados e o neoliberalismo. *In*: CASSINO, J.; SOUZA, J.; AMADEU SILVEIRA, S. (org.). **Colonialismo de dados**. São Paulo: Autonomia literária, 2021.

BUCKINGHAM, D. **Media education**: literacy, learning and contemporary culture. London: Politic Press, 2016.

CITELLI, Adilson (org.). **Comunicação e educação**: dinâmicas midiáticas e cenários escolares. Ilhéus: Editus, 2021.

CITELLI, Adilson (org.). **Educomunicação no contexto pandêmico**: desafios do ensino remoto. Ilhéus: Editus, 2024.

CITELLI, Adilson (org.). **Ensino remoto emergencial e transições associadas**. São Paulo: ECA-USP, 2023. Disponível em: https://mecom.eca.usp.br/2023.html. Acesso em: 8 abr. 2024.

CITELLI, Adilson (org.). **Imagens do professor na mídia**. São Paulo: Paulinas, 2012.

CITELLI, Adilson (org.). **Inter-relações Comunicação e Educação no contexto do ensino básico**. São Paulo: ECA-USP, 2020. *E-book*. Disponível em: https://mecom.eca.usp.br/2021.html#Expediente. Acesso em: 8 abr. 2024.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação**: os desafios da aceleração social do tempo. São Paulo: Paulinas, 2017.

CRARY, Jonathan. **24/7**: capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

DARDOT, P. ; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

EDUCOMUNICAÇÃO. **SME Portal Institucional**, São Paulo, 2020a. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educomunicacao/. Acesso em: 25 jul. 2022.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MOREIRA, Ardilhes; PINHEIRO, Lara. OMS declara pandemia de coronavírus. **G1**, [*s. l.*], 11 mar. 2020. Disponível em: http://glo.bo/3vboeNa. Acesso em: 25 jul. 2022.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech**. Ascensão dos dados e morte da política. São Paulo: Ubu, 2019.

O FUTURO DA vida no trabalho. **Sodexo Insights**, [*s. l.*], mar. 2022. Disponível em: https://www.sodexobeneficios.com.br/sodexo-insights/ebook-o-futuro-da-vida-no-trabalho/index.htm. Acesso em: 25 jul. 2022.

ROSA, Harmut. **Aceleração** – a transformação das estruturas temporais na modernidade. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

SÃO PAULO. Prefeitura do Município de São Paulo. **Lei nº 13.941, de 28 de dezembro de 2004**. Institui o Programa EDUCOM-Educomunicação pelas ondas do rádio, no Município de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo: Gabinete da Prefeitura, 2004. Disponível em: https://tinyurl.com/2zfyevws. Acesso em: 25 jul. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Edital de credenciamento nº 006. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**: São Paulo, p. 60, 19 nov. 2019. Disponível em: https://tinyurl.com/j5kar26v. Acesso em: 25 jul. 2022.

SODRÉ, M. **A sociedade incivil**: mídia, iliberalismo e finanças. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

VOLTA ÀS AULAS. **SME Portal Institucional**, São Paulo, 23 abr. 2020. Disponível em: https://bit.ly/3osBEAE . Acesso em: 25 jul. 2022.

ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

Juventudes e Comunicação: observando os sentidos fixados sobre as condições das juventudes brasileiras nas publicidades do Enem de 2020 e 2023

Arthur Germano Nolasco Rucks[1]
Pâmela Saunders Uchôa Craveiro[2]

Introdução

Esta pesquisa surge do interesse dos pesquisadores em utilizar a publicidade do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2020 como suporte pedagógico em oficinas educomunicativas sobre juventudes, representação midiática e cidadania com jovens da cidade de Cuiabá/MT. Para investigar a viabilidade do uso dessa publicidade, foi proposta a observação de seus sentidos fixados em relação às juventudes brasileiras. Entretanto, ao se depararem com outras pesquisas relacionadas à publicidade em questão, os pesquisadores optaram por observar os fatores representacionais relacionados à diversidade e aos valores culturais evocados na publicidade mais recente do Enem, de 2023, utilizando como base os achados das outras pesquisas sobre a publicidade de 2020, buscando verificar possibilidade de uso dessas peças como suportes pedagógico para as oficinas em questão.

O interesse específico pelo uso das publicidades do Enem como suporte pedagógico se relaciona ao pressuposto de que elas buscam se comunicar com o público jovem brasileiro que está finalizando, ou que já tenha finalizado, seus estudos de nível médio, sendo esse o público de interesse das oficinas.

1 Mestrando da Pós-Graduação em Comunicação e Poder, da Faculdade de Comunicação e Artes da Universidade Federal de Mato Grosso (FCA/UFMT), graduado em Publicidade e Propaganda (FCA/UFMT) e participante do projeto de pesquisa e extensão OPSlab (FCA/UFMT), rucksgerman@gmail.com.

2 Doutora em Comunicação, pela Universidade de Vigo (UVIGO). Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Federal de Mato Grosso, pamelacraveiro@ufmt.br.

No desenvolvimento deste artigo, discutimos questões das condições das juventudes brasileiras relacionadas à comunicação, a pertinência do uso da publicidade como suporte pedagógico, finalizando com a apresentação dos resultados da análise das publicidades objetos deste estudo.

Juventudes e Comunicação

A temática da juventude é pauta de estudos de diversas áreas do saber na contemporaneidade, passando pela Comunicação, Psicologia, Educação e, até mesmo, Economia. Entretanto, observou-se uma determinada dificuldade dos campos em, de fato, definir o "ser jovem" no Brasil. Autores como Abramo (2005) e Dayrell (2003) propuseram uma categorização de juventude como condição, que agrega o termo a uma forma de ser, estar e agir perante a vida e a sociedade, fugindo da reprodução comum da juventude como um simples espaço de transição humana entre a infância e a fase adulta.

Complementarmente, Dayrell (2003) destaca a urgência da articulação da noção de juventude à de sujeito social, pois os jovens e sua cultura, ao mesmo tempo que apresentam uma complexidade em suas construções de ser e estar na sociedade, também se ressignificam a todo momento, ativando suas singularidades e diversidades, sempre em um ritmo de produção plural e descentralizado.

Melo e Ribeiro (2023, p. 81), ao reconhecerem essa complexidade e riqueza da concepção do jovem como "sujeito social, imbuído de uma construção social, histórica, cultural e relacional", nos convidam a pensar na terminologia das juventudeS, no plural, pois, de acordo com as autoras, não existe uma concepção de juventude homogênea, mas, sim, juventudes com suas diversas representações multiculturais e simbólicas.

Sobre isso, Martín-Barbero (2008, p. 12), em seus extensos estudos sobre a formação e condição da juventude latino-americana, destacou alguns aspectos que reforçam a complexidade dos desafios enfrentados pelas juventudes contemporâneas, pois se trata

> de uma juventude que possui mais oportunidade de alcançar a educação e a informação, porém, com muito menos acesso ao emprego e ao poder; dotada de maior aptidão para as mudanças produtivas, mas que acaba sendo, no entanto, a mais excluída desse processo; com maior afluência ao consumo simbólico, mas com forte restrição ao consumo material; com grande senso de protagonismo e autodeterminação, enquanto a vida da maioria se desenvolve na precariedade e na desmobilização; e, por fim, uma juventude mais objeto de políticas do que sujeito-ator de mudanças.

Reforçando, nesse sentido, a urgência do reconhecimento do jovem como ator social que tem suas próprias demandas nos âmbitos do trabalho, estudo e, principalmente, do pertencimento social.

De acordo com Melo e Ribeiro (2023), essa complexidade reconhecida das juventudes contemporâneas é a principal definidora dos interesses dos diferentes campos do saber sobre a temática jovem. Entretanto, para as autoras, a área da Comunicação ocupa um local de destaque, pois "é através dos mais diferentes processos comunicativos, articulados à cultura, que ajudam a promover os modos de ser jovem e as novas formas de estar junto" (Melo; Ribeiro, 2023, p. 82). Sendo essa uma perspectiva reforçada por Martín-Barbero (2008), que reconhece o processo de transição dos meios de comunicação e tecnologias como a principal fonte de informação na formulação dos desejos e formas de pertencimento do jovem contemporâneo, ocupando o lugar que, por muito tempo, foi das instituições familiares, religiosas e escolares.

Com isso, se faz notável que a problemática dos meios de comunicação e a formação das juventudes vêm se estendendo e complexificando ao longo dos anos. Atualmente, como já apontado por Martín-Barbero nos anos 1990, Dayrell nos anos 2000 e Melo e Ribeiro em 2023, a escola também encontra-se nesse campo de conflito com o constante aumento da midiatização das juventudes contemporâneas, que se demonstram cada vez menos interessadas no ambiente escolar tradicional, no qual sentem-se limitadas a simples "sujeitos do aprender", "em formação", que abandonam suas realidades e vidas na porta da escola, como seres vazios, prontos para serem preenchidos pelos valores e ensinamentos da instituição escolar.

Como já sinalizado anteriormente, atualmente, a presença da condição de ser jovem na mídia é elemento comum da vida moderna, pois os meios de comunicação produzem e disseminam diferentes sentidos sobre os valores do que é "ser jovem" na sociedade por meio de seus variados sistemas de representação (Machado, 2011). De acordo com Hall (2016) e Machado (2011), os sistemas culturais de representação na mídia funcionam como signos reveladores dos sentidos agregados em sua produção. Nesse sentido, faz-se possível observar e decodificar os valores propagados pela mídia sobre as diferentes culturas juvenis por meio da análise das suas próprias representações midiáticas. Em vista disso, este artigo propõe a análise dos sentidos fixados sobre a condição das juventudes brasileiras por meio da observação das publicidades governamentais de 2020 e 2023 do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Sendo o Enem uma avaliação teórica anual que busca quantificar a qualidade do ensino médio no Brasil e oportunizar o acesso dos estudantes a instituições de ensino superior, observa-se que o exame não apresenta faixa etária definida, porém, cerca de 34,8% dos participantes são jovens de 21 a

30 anos (Maioria dos Participantes…, 2022), configurando a maior parcela etária participante. Sobre isso, Rocha e Ferreira (2021) relatam que, desde sua criação, houve um extenso número de publicidades produzidas pelo governo federal, dando visibilidade e legitimando a política de avaliação do exame. Em sua análise das publicidades governamentais audiovisuais do Enem de 2009 a 2018, as pesquisadoras observaram o Enem como dispositivo educacional, reconhecendo como seus discursos midiáticos reforçam seu caráter classificatório atribuindo valores de sucesso ou o fracasso aos indivíduos e às instituições de ensino brasileiras submetidas à avaliação.

Entendendo que essa produção ocorre dentro do circuito da cultura, envolvendo um compartilhamento de significados da produção e intercâmbio de sentidos entre membros de um grupo ou sociedade (Hall, 2016), se faz compreensível que as publicidades do Enem tenham sentidos hegemônicos fixados pelo governo federal sobre as condições das juventudes brasileiras, podendo seu público de interesse interpretá-lo a partir de três formas de leitura: (1) as leituras dominantes: que seguem de acordo com os sentidos hegemônicos fixados; (2) as leituras negociadas: em que alguns sentidos são aceitos, mas novas propostas de interpretação são apresentadas; e (3) as leituras de oposição: em que os sentidos fixados pelos produtores não foram aceitas e interpretadas da forma pretendida (Hall, 1997).

Desse modo, entendemos essas publicidades como duas crônicas sociais (Hoff, 2007), posto que representam e reforçam as visões de mundo hegemônicas, mas que também podem ser ressignificadas e tensionadas pelo público.

A Publicidade como Suporte Pedagógico

Como já sinalizado, na contemporaneidade, a comunicação ocupa um local de destaque nas influências e promoções dos novos modos de ser e estar no mundo (Melo; Ribeiro, 2023), estando, muitas vezes, em conflito constante com os espaços tradicionais de promoção das sociabilidades e produção do saber, como a escola (Martín-Barbero, 2014).

Esse potencial da mídia como fonte de informação e elemento formador da realidade é destacado, também, por Baccega (2005), que pontua o papel da mídia na formação da realidade editada, que está relacionada ao mundo que nos é apresentado através dos meios de comunicação contemporâneos, que selecionam e modificam o que ouvimos, lemos e vemos, fazendo uma montagem do mundo como conhecemos. Para a autora, se essa realidade na qual os indivíduos estão inseridos se trata de uma realidade editada pelos meios de comunicação, é nela, com ela e para ela que se deve impor a construção da cidadania.

Nesse fluxo, destacando que o conteúdo publicitário faz parte da formulação dessa realidade editada (Baccega, 2005), emerge-se a necessidade da apropriação desses conteúdos para a construção de um ensino mais relacionado à realidade dos estudantes na contemporaneidade. Para Hoff (2007, p. 30), o texto publicitário deve ser utilizado como suporte pedagógico em sala de aula, pois, se o objetivo da escola é o desenvolvimento de "cidadãos com autonomia intelectual e pensamento crítico, ela deve abrigar diferentes saberes, a fim de conhecê-los nas suas especificidades".

Nesse sentido, Hoff (2007, p. 33) destaca que "trazer a mídia, mais especificamente o texto publicitário para a sala de aula requer algo mais que o repúdio, o medo e a negação da mídia", requer o reconhecimento do texto publicitário como material que apresenta características potentes para uso em sala de aula, como o seu caráter de crônica social, que estabelece um diálogo com acontecimentos e tendências atuais de comportamento, consumo, desejos e percepções; e a sua sintonia com a visão de mundo dos mais diversos grupos da sociedade, pois extrapola sua finalidade comercial, sendo uma produção cultural que carrega os valores dos mais diversos grupos sociais aos quais ela se destina.

Compreendendo sua relevância enquanto produto da indústria cultural veiculado pela mídia e o grande espaço que ocupa na vida cotidiana, destaca-se o potencial da publicidade em construir uma ponte entre os saberes escolares formais e as vivências dos estudantes. Para Hoff (2007), trazer a publicidade para o espaço educativo não só amplia a percepção dos educandos, como os incentiva a terem um olhar crítico para além da sala de aula, aprofundando suas habilidades de leitura e atuação no mundo, pautando, dessa forma, o desenvolvimento de uma prática cidadã mais adequada às demandas da realidade editada (Baccega, 2005) no mundo contemporâneo. No mesmo sentido, para Martín-Barbero (2014, p. 10), é de suma importância que o ambiente escolar latino-americano se atualize e aproprie-se das diferentes novas formas de mídia e tecnologias, pois apenas assim conseguiremos transicionar de "uma sociedade com sistema educativo para uma sociedade educativa".

Diante do exposto, compreendendo o interesse dos pesquisadores em utilizar as publicidades do Enem de 2020 e 2023 como suporte pedagógico em oficinas educomunicativas (Baccega, 2005), buscando investigar os sentidos compartilhados pela juventude brasileira em relação à sua representação midiática e social, faz-se necessária a análise exploratória dos sentidos hegemônicos fixados em seu conteúdo, apresentadas a seguir.

Metodologia

Este artigo utilizou uma abordagem exploratória (Bonin, 2008), de natureza empírica, para provocar a aproximação dos autores a dois produtos audiovisuais publicitários produzidos pelo governo federal, com objetivo principal de observar os sentidos hegemônicos fixados sobre as condições das juventudes brasileiras nesses materiais e o seu potencial uso como suporte pedagógico (Hoff, 2007) para oficinas educomunicativas sobre juventudes e comunicação.

Os interesses dos pesquisadores pelas publicidades do Enem pautadas surgiram a partir do reconhecimento de que as publicidades dos ministérios federais devem objetivar a promoção da prática cidadã por meio de suas representações midiáticas (Mustafé; Coêlho, 2021). Inicialmente, a proposta era analisar apenas a publicidade do Enem 2020 pela controvérsia popular gerada em seu ano de divulgação, entretanto, durante o desenvolvimento da revisão bibliográfica (Lakatos; Marconi, 2003), os autores tiveram contato com o artigo dos pesquisadores brasileiros Márcio Rogério Olivato Pozzer e Roberta dos Reis Neuhold (2020), que pautaram a publicidade e a sua polêmica gerada no ano em questão. Com isso, após o reconhecimento dos dados levantados pela pesquisa, optou-se pelo desenvolvimento da análise da publicidade mais recente do ano de 2023, mobilizando, também, os achados dos autores em 2021.

Para o desenvolvimento efetivo desta análise, após o desenvolvimento da revisão bibliográfica (Lakatos; Marconi, 2003) das temáticas juventude, educação e Enem em repositórios de artigos e livros nacionais, foi desenvolvido o mapeamento e coleta das duas publicidades no canal do Ministério da Educação na plataforma YouTube; das quais foram feitas a captação de *frames* por meio da ferramenta de *print screen*, e a transcrição de seus áudios, objetivando facilitar a interpretação da análise qualitativa (Bauer; Gaskell, 2008) dos dados percebidas em relação aos sentidos fixados sobre as condições das juventudes brasileiras nas publicidades do Enem de 2020 e 2023 e investigar seu potencial como suporte pedagógico. Afinal, os dados percebidos foram apresentados por meio de duas categorias de análise: diversidade e valores culturais.

As Publicidades do ENEM

De acordo com Pozzer e Neuhold (2021), no ano de 2020, o Brasil enfrentava uma de suas maiores emergências públicas, provocada pela pandemia do covid-19, que afetou diretamente o funcionamento de diversas frentes essenciais para o desenvolvimento do país, dentre elas, a educação. Em março do mesmo ano, as atividades presenciais de todas as instituições de ensino brasileiras foram suspensas, "menos de dois meses depois de iniciado o ano letivo, na tentativa de

conter a proliferação do novo coronavírus e a sobrecarga dos sistemas de saúde" (Pozzer; Neuhold, 2021, p. 10), resultando na suspensão das aulas de cerca de 34,9 milhões de estudantes do ensino básico e médio brasileiro.

Após alguns meses, sem perspectivas de melhoras no quadro epidêmico da época, as instituições de ensino foram incentivadas pelo governo federal a adaptarem-se para uma espécie de ensino a distância visando à continuidade do ano letivo dentro do contexto de distanciamento social e crise governamental da época. Entretanto, nota-se que essas adaptações ocorreram no ensino público de forma dispersa e descontínua quando comparadas às adaptações feitas pelo ensino privado brasileiro, contribuindo para o aumento das lacunas entre as duas frentes educacionais (Pozzer; Neuhold, 2021).

Dentro desse contexto pandêmico de adaptação, incertezas e medo, o Exame Nacional do Ensino Médio foi anunciado, com seu vídeo promocional, pautando a abertura das inscrições.

Na publicidade em questão, é possível observar quatro jovens em seus respectivos espaços de estudo, gravando a publicidade em seus celulares seguindo o roteiro a seguir:

> E se uma geração de novos profissionais fosse perdida? Médicos, enfermeiros, engenheiros , professores… seria o melhor para o nosso país? a vida não pode parar, é preciso ir à luta, se reinventar, superar! Dias melhores virão…e é por isso que eu quero fazer o ENEM esse ano. Para entrar em uma universidade. ESTUDE! de qualquer lugar, por diferentes formas: pelos livros, internet, com a ajuda à distância dos professores. Faça já sua inscrição para o ENEM. De 11 a 22 de maio pelo site enem.inep.gov.br. Além da prova em papel, esse ano ainda teremos o ENEM digital, feito pelo computador, em locais indicados pelo MEC. As provas serão no final do ano, até lá, estude! Seu futuro já está aí. Ministério da educação, Governo Federal, Pátria Amada Brasil (Roteiro da publicidade do ENEM 2020[3]).

Faz-se reconhecido que a publicidade em questão não foi recebida de forma positiva pelos estudantes brasileiros, como constatado por Pozzer e Neuhold (2021), em sua publicação sobre a descoordenação intragovernamental brasileira durante a pandemia, apontando fatores como o negacionismo científico e a insensibilidade da representação da população brasileira em tempos de pandemia em suas comunicações oficiais. Para os autores, essa publicidade é um dos exemplos do descaso e da confusão da liderança democrática em frente à pandemia de covid-19, por demonstrar uma negação da realidade desigual do país ao representar três jovens brancos e um negro, que têm espaços

3 Disponível em: Enem 2020 | Inscrições. Acesso em: 8 ago.2023.

particulares e silenciosos para estudo, acesso a celulares, computadores, tripés, livros e segurança financeira para se dedicarem integralmente aos seus estudos, o que está longe de ser uma realidade para a maioria da juventude brasileira.

Vale destacar, também, que a publicidade em questão se encaixa nos parâmetros de comunicação governamental ideológica, que foge dos valores de comunicação pública para a promoção da prática cidadã (Mustafé; Coêlho, 2021), pois, como constatado por Pozzer e Neuhold (2021), a publicidade evoca valores ideológicos relacionados à meritocracia e ao discurso negacionista, iguais às observadas em outras comunicações de caráter pessoal e oficiais do governo da época.

Esse olhar dos autores Pozzer e Neuhold (2021) sobre a publicidade do Enem 2020 demonstra como essa publicidade emerge sentidos hegemônicos fixados pelo Governo em relação à diversidade e aos valores dos jovens da época.

A partir dessa constatação, se fez pertinente lançarmos um olhar aos sentidos fixados em relação às condições das juventudes brasileiras pelo atual governo federal brasileiro, por meio da observação da publicidade mais recente do Enem 2023, reconhecendo que as publicidades apresentam contextos políticos e sociais diferentes, mas que, teoricamente, devem ter o mesmo intuito de divulgação do Exame Nacional do Ensino Médio, uma ferramenta que propicia o direito ao acesso à educação superior no país.

A publicidade do Enem 2023 é composta por uma série de imagens de jovens estudando em diferentes contextos, com o seguinte roteiro envolvendo momentos de narração direta e de **música de fundo**:

> O Enem está chegando, é o caminho para você ingressar no ensino superior e fazer o seu sonho acontecer. – **Agora eu quero ver o sonho acontecer, tá em minhas mãos agora, é fazer acontecer, ninguém me segura, agora eu vou com tudo eu vou, eu vou, eu vou fazer o Enem eu vou, eu vou, com tudo eu vou, eu vou fazer o Enem, eu vou com tudo, eu vou –** faça sua inscrição em enem.inep.gov.br/participante e vá com tudo **– vai, vai, todo mundo vai, no passinho, coladinho, vai, vai, todo mundo vai –** Ministério da Educação, Brasil, união e reconstrução, governo federal (Roteiro da publicidade do ENEM 2023[4]).

Faz-se necessário pontuar novamente que a publicidade em questão foi produzida sob uma nova gestão federal, iniciada em 2023 e em um período pós-pandêmico, pois, em abril de 2022, com 81% da população vacinada,

4 Disponível em: Enem 2023 | Inscrições. Acesso em: 8 ago. 2023.

foi decretado o fim da emergência em saúde pública do covid-19 no Brasil (Ministério da Saúde…, 2022).

Para a possível observação dos sentidos fixados em relação às condições das juventudes brasileiras na publicidade do Enem 2023, foi sugerida a categorização dos elementos dessa representação em duas categorias de análise, nomeadas: diversidade e valores culturais. A primeira categoria está relacionada aos perfis dos jovens representados nas publicidades, e a segunda, às ações produzidas por esses personagens e os valores culturais ecoados pelas narrações e músicas dos vídeos.

Diversidade

Na publicidade do Enem de 2023 é possível observar uma grande variedade de cenários e personagens. No vídeo analisado, é possível visualizar como a publicidade representa jovens estudando em diferentes contextos e formas, como na escola, na biblioteca, no ônibus , com os pais, utilizando libras, na comunidade com os amigos, em um barco, em casa, entre outros, reforçando um sentido de coletividade, inclusão e diversidade da vivência juvenil brasileira. Em contraste com a publicidade de 2020, na qual todos os jovens foram representados isolados em seus quartos, reforçando a característica individualista e desmobilizada das juventudes contemporâneas (Machado, 2011).

Além disso, na publicidade de 2023, é possível observar uma diversidade racial maior quando comparada à publicidade de 2020, que apresentava apenas um personagem negro em sua composição. Sendo que, de acordo com a pesquisa contínua do censo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), até 2021[5], mais de 56% da população brasileira se autodeclara negra ou parda.

Entre as possíveis vivências do jovem brasileiro que a publicidade encabeça, se faz notável a presença da representação da jovem mãe que estuda para o exame enquanto cuida de seu bebê. Ela se destaca por marcar a figura social da mãe como, também, jovem, indo contra as perspectivas hegemônicas que atrelam o "ser mãe" ao amadurecimento e à transição para a fase adulta (Stasevskas, 1999), reforçando o movimento de reconhecimento da condição do jovem como ator social que tem diferentes vivências e realidades; não se limitando aos marcos etários e familiares (Abramo, 2005).

Como já citado, na publicidade de 2020, Pozzer e Neuhold (2021) destacaram os limites da representação de classe da juventude brasileira pela publicidade apresentar quatro jovens que têm acesso a tecnologias *mobile*,

5 Disponível em: Cor ou raça | Educa | Jovens – IBGE. Acesso em: 8 ago. 2023.

espaços privados de estudo e oportunidade de dedicação exclusiva aos estudos, enquanto, na publicidade de 2023, é possível observar que a pluralidade de realidades, espaços de estudo e formas de estudar se faz presente durante toda sua duração, reforçando, novamente, a existência de múltiplas condições das juventudes brasileiras (Dayrell, 2003).

Afinal, vale ressaltar que o jovem trabalhador não foi representado em nenhuma das duas publicidades citadas neste artigo, sendo que, de acordo com a pesquisa "Juventude na escola – por que frequentam?", de Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015), apenas 41,3% dos jovens brasileiros se dedicam integralmente aos estudos, sendo essa necessidade do trabalho a maior razão para o abandono dos estudos entre os jovens do sexo masculino e a segunda principal entre jovens do sexo feminino no Brasil.

Valores Culturais

Para esta categoria de análise, se faz interessante destacar que a publicidade de 2023 traz indícios que intencionam cumprir com seu papel de comunicação pública (Mustafé; Coêlho, 2021), pois traz em sua composição sentidos imagéticos mais próximos à realidade brasileira e evita, em seu desenvolvimento, o uso da representação do jovem como porta-voz do governo vigente, como observado na publicidade de 2020, em que os personagens apenas reproduzem os mesmos discursos ideológicos encontrados em outras comunicações governamentais, como constatado por Pozzer e Neuhold (2021).

Os sentidos de meritocracia identificados e criticados por Pozzer e Neuhold (2021) na publicidade de 2020 não são tão facilmente observados na publicidade de 2023, além do trecho musical "tá em **minhas mãos** agora, é **fazer acontecer**" que atribui todo o sucesso no Enem ao esforço do estudante, uma característica comum do discurso meritocrata bastante presente nas publicidades do Exame Nacional do Ensino Médio, como já constatado por Rocha e Ferreira (2021).

De acordo com as autoras, por meio dessas publicidades

> os estudantes são interpelados por diferentes discursos que consideram a aprovação e boa classificação no Enem como um caminho de oportunidades para o futuro, que estaria ao alcance de todos, cujo sucesso só dependeria do esforço de cada um, independentemente de onde estejam, do tempo que tenham disponível para os estudos, da formação escolar ou de necessidades de diferentes ordens, sendo esse um enunciado recorrente que reforça a ênfase na competitividade e na responsabilização individual para um futuro de sucesso (Rocha; Ferreira, 2021, p. 27).

Esse sentido também pode ser observado em ambas as publicidades observadas em trechos como "**Dias melhores virão**… e é por isso que **eu** quero fazer o ENEM esse ano" (2020) e "O Enem está chegando, é o caminho para **você** ingressar no ensino superior e fazer o **seu sonho** acontecer" (2023), que reforçam os ideais de luta e resistência individual em busca da realização pessoal de acessar o ensino superior e fazer parte de uma "nova camada social", acentuando os valores juvenis individualistas, propagados, também, pelo discurso neoliberal brasileiro (Pozzer; Neuhold, 2021).

Outros sentidos identificados nas publicidades pautadas estão relacionados à animação e ao otimismo dos personagens em relação aos estudos e ao ingresso no ensino superior, que podem ser identificados na publicidade do ano de 2023 através do sorriso estampado no rosto de todos os personagens em cena e o ritmo dançante da música que afirma "eu vou fazer o Enem, eu vou!". De acordo com Melo e Ribeiro (2023), o retrato da juventude contemporânea não conversa com os valores de entusiasmo em relação ao ambiente escolar, pois esses jovens adentram a escola com novas linguagens e formas de ler e interpretar o mundo que não são acolhidas pelo ensino tradicional, que se recusa a reconhecê-los como sujeitos que têm escalas de experiência e vida que vão além da sala de aula.

Afinal, destaca-se que os sentidos propagados pelas publicidades sempre atrelados ao futuro dos jovens recaem novamente ao que Dayrell (2003) pontua como a falta de reconhecimento dos jovens como sujeitos sociais, sendo sempre condicionados aos seres que "virão a ser" algo no futuro, gerando a ausência do reconhecimento de suas as jornadas e sociabilidades atuais.

Considerações Finais

A análise exploratória dos sentidos fixados sobre a juventude nas publicidades do Enem de 2020 e de 2023 possibilitaram a mobilização de leituras e novos conhecimentos em relação às condições das juventudes na contemporaneidade brasileira. Os esforços teóricos aqui mobilizados sinalizam, para os pesquisadores, um caminho frutífero na pesquisa em comunicação que gera entusiasmo, dúvidas e variados novos entendimentos.

Como observado na análise realizada, ambos os produtos audiovisuais pautados demonstram ter sentidos fixados diversos sobre as condições das juventudes brasileiras na contemporaneidade, o que dialoga com o que Hoff (2007) pontua sobre o texto publicitário ter caráter de crônica social que dialoga com diferentes realidades e discursos sociais.

Nessa perspectiva, compreende-se que essa diversa mobilização de sentidos hegemônicos fixados pelas duas últimas lideranças federais

apresentadas nas publicidades analisadas as qualifica como suporte pedagógico para o desenvolvimento das oficinas educomunicativas sobre mídia, juventude e representação objetivadas pelos autores.

Para esse contexto da oficina, destaca-se que o vídeo de 2020 demonstra potencial para geração de leituras de oposição, por trazer um retrato pouco diverso das juventudes brasileiras e ter caráter de comunicação governamental, carregado de ideais relacionados ao negacionismo científico e à meritocracia de jovens de classe média e alta. Enquanto a publicidade de 2023, por apresentar uma roupagem mais diversa e característica de comunicação pública, demonstra maior potencial na geração de leituras dominantes e leituras negociadas nas oficinas.

Nota-se que, mesmo com representações mais diversas, a publicidade de 2023 ainda recai sobre a representação idealista de uma juventude magra, bem vestida, alegre, que tem redes de apoio familiares, oportunidade de dedicação exclusiva aos estudos e objetivos de vida ligados ao acesso ao ensino superior; que aparece romantizado e de fácil acesso à juventude, o que não conversa com a realidade concreta de muitos brasileiros.

Afinal, considera-se que o artigo atingiu seus objetivos de observação dos sentidos fixados nas publicidades em questão e confirmou a possibilidade de seus usos como suportes pedagógicos para discutir as condições das juventudes brasileiras e suas representações midiáticas, por meio de oficinas educomunicativas, com estudantes de escolas públicas de Cuiabá/MT.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; WAISELFISZ, J. J. **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: por que frequentam? Brasília, DF: Flacso/Brasil, 2015. v. 1. Disponível em: https://bit.ly/3QI1mRa. Acesso em: 14 jul. 2023.

BACCEGA, M. A. Comunicação/educação: um campo em acção. *In*: FIDALGO, António; SERRA, Paulo. **Actas do III Sopcom, VI Lusocom e II Ibérico**. Vol. IV. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2005. Disponível em: https://bit.ly/3YDTMJh. Acesso em: 8 jul. 2023.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BONIN, J. A. Explorações sobre práticas metodológicas na pesquisa em comunicação. **FAMECOS**, Porto Alegre, v. 15, n. 37, p. 121-127, 2009. Disponível em: https://bit.ly/3QFVLe7. Acesso em: 10 jul. 2023.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. Disponível em: https://bit.ly/3qp7H9r. Acesso em: 15 jul. 2023.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. Encoding/decoding. *In*: DURING, Simon (ed.). **The cultural studies reader**. 4. ed. London: Routledge, 1997. p. 90-103.

HOFF, T. M. C. O texto publicitário como suporte pedagógico para a construção de um sujeito crítico. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 29-38, 2007. Disponível em: https://bit.ly/457QtfJ. Acesso em: 18 jul. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACHADO, Mônica. **Consumo e politização**: discursos publicitários e novos engajamentos juvenis. Rio de Janeiro: Mauad X, 2011.

MAIORIA DOS PARTICIPANTES tem entre 21 e 30 anos. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, Brasília, DF, 31 out. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/maioria-dos-participantes-tem-entre-21-e-30-anos. Acesso em: 2 ago. 2023.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo, Contexto, 2014.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. *In*: BORELLI, Silvia Helena Simões; FREIRE FILHO, João (org.). **Culturas juvenis no século XX**. São Paulo: EDUC, 2008. p. 9-32.

MELO, P. G.; RIBEIRO, R. O jovem para além da escola: juventudes e seus contornos cotidianos. **Animus**. **Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, Santa Maria, v. 22, n. 48, 2023. Disponível em: http://bit.ly/457QnVp. Acesso em: 10 jul. 2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE declara fim da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional pela Covid-19. **Ministério da Saúde**, Brasília, DF, 22 abr. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/ministerio-da-saude-declara-fim-da-emergencia-em-saude-publica-de-importancia-nacional-pela-covid-19. Acesso em: 8 ago. 2023.

MUSTAFÉ, Isabella Szabor Machado; COÊLHO, Tamires Ferreira. Reflexões Metodológicas sobre a Potência do "Contrato Comunicativo Interseccional" para a Comunicação Pública. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 4., 2021, virtual. **Anais** [...]. São Paulo: Intercom, 2021. Disponível em: https://bit.ly/3Ojv2Po. Acesso em: 10 jul. 2023.

PAULINO, R. A. F.; BACCEGA, M. A. Sujeito, comunicação e cultura (Entrevista com Jesús Martín-Barbero). **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 15, p. 62-80, 1999. Disponível em: https://bit.ly/449t70D. Acesso em: 16 ago. 2023.

POZZER, Márcio Rogério Olivato; NEUHOLD, Roberta dos Reis. A descoordenação intergovernamental durante a pandemia da covid-19 no Brasil. **Aurora**, São Paulo, v. 1, n. 14, p. 9-32. Disponível em: https://bit.ly/3qAA18L. Acesso em: 10 jul. 2023.

ROCHA, P. D. P.; FERREIRA, M. A publicidade oficial do Enem representada nas mídias: um olhar para o exame como dispositivo educacional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, p. e20190114, 2021. Disponível em: https://bit.ly/45acjiG. Acesso em: 11 jul. 2023.

STASEVSKAS, K. O. **Ser mãe**: narrativas de hoje. 1999. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: https://bit.ly/3OFNgwO. Acesso em: 11 jul. 2023.

Saber tradicional indígena e experiências didático-pedagógicas sobre corpo e lugar entre Brasil e Portugal

Marcelo Rodrigo da Silva[1]
Fabiana Feronha Wielewicki[2]
Teresa Margarida Luzio Morais[3]

Introdução

Este artigo relata a experiência didática, pedagógica e interdisciplinar no estudo das visualidades sobre corpo e lugar, envolvendo três componentes curriculares: Fotografia, Cinema e Performance dos cursos de Jornalismo e de Artes Visuais de instituições de ensino superior no Brasil e em Portugal.

Trata-se de uma experiência resultante de uma parceria interinstitucional entre os Grupos de Pesquisa Visualidades Amazônicas (VIA/CNPq), do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em Parintins, Amazonas, Brasil, e o Laboratório de Investigação em Design e Artes (LiDA) da Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha (ESAD-CR), do Instituto Politécnico de Leiria (IPLeiria), nas Caldas da Rainha, Portugal.

1 Doutor em Estudos da Mídia. Atualmente, é professor do curso de graduação em Jornalismo e do Programa de Pós-Graduação em Jornalismo (PPJ) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e do Programa de Pós-Graduação em Educomunicação e Linguagens na Amazônia (PPGEL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Vice-líder do Grupo de Pesquisas Visualidades Amazônicas (VIA/CNPq), prof.marcelorodrigo@gmail.com.

2 Doutora em Arte e Design. Professora do curso de Artes Visuais do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM). Líder do Grupo de Pesquisas Visualidades Amazônicas (VIA/CNPq), fabianaw@gmail.com.

3 Doutora em Arte e Design. Professora e coordenadora do curso de Artes Visuais da Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha (ESAD.CR/IPLeiria). Membro do Laboratório de Investigação em Design e Artes (LiDA/IPLeiria), teresaluzio@gmail.com.

Por meio da parceria, desenvolveu-se o projeto "Corpo, gesto e lugar: notas sobre a luminescência", que envolveu as disciplinas de Cinema, ministrada por Fabiana Wielewicki, professora e então vice-coordenadora do curso de Artes Visuais do ICSEZ/UFAM; Fotografia, ministrada por Marcelo Rodrigo, então professor e coordenador do curso de Jornalismo da mesma instituição; e Performance, ministrada por Teresa Luzio, professora e coordenadora do curso de Artes Visuais na ESAD-CR/IPLeiria.

Durante o período letivo 2021.1 – realizado no primeiro semestre do ano civil de 2022 –, os professores desenvolveram, de forma híbrida (presencial e remotamente), atividades colaborativas em encontros conjuntos, expandindo reflexões, experimentações e abordagens acerca de questões norteadoras do projeto. Importante ressaltar que o projeto não surgiu de um tema central pré-definido, mas do entrelaçamento entre os assuntos corpo e lugar, deixando margem para desdobramentos possíveis encontrados a partir desta proposição inicial. A relação entre corpo e lugar inaugurou um campo de experimentação potencialmente rico a ser explorado conjuntamente, mas incorporando as trajetórias, biografias e sensibilidades individuais dos participantes.

Dessa forma, este texto tem o objetivo de refletir sobre os sentidos e linguagens experimentais desenvolvidos pelos estudantes e professores, em suas respectivas disciplinas, mas colaborativamente, de forma híbrida, durante o primeiro semestre de 2022, sob uma perspectiva transmetodológica, conforme proposto por Efendy Maldonado (2012), no que diz respeito à possibilidade de variação nas aplicações técnicas de investigação.

Segundo esse pensamento, os métodos e técnicas não são enrijecidos, nem representam receitas prontas, mas se tratam de um ordenamento lógico dos processos de pesquisa que objetivam a integralidade das compreensões e, por causa disso, podem ser feitos de formas associadas. Entende-se, portanto, em concordância com o autor, que a associação de técnicas possibilita o entendimento dos fenômenos sociais como complexos e que, por isso, não pode ser fechada em um único ordenamento metodológico específico e isolado.

Fotografia, cinema e performance: corpo e lugar (e imagem)

As etapas de desenvolvimento do projeto foram sendo construídas gradualmente, de forma colaborativa entre as disciplinas de Fotografia, Cinema e Performance. O diálogo entre os campos teóricos da fotografia, cinema e performance foi sendo construído pelos professores responsáveis pelas disciplinas por meio de reuniões remotas visando ao planejamento das aulas. Buscou-se com essa metodologia a cooperação mútua, no sentido de proporcionar a abordagem de educação a distância denominada "estar junto

virtual" (Valente, 1998, p.84), que vai além de uma simples comunicação via rede e que estrutura o que o autor chama de "telepresença".

Segundo essa abordagem, devem ser fomentadas condições para a comunicação e a troca de experiências entre membros de um determinado grupo na elaboração de um projeto ou na resolução de problemas. Para isso, é interessante a participação de um especialista capaz de criar condições para gerar novos conhecimentos por meio de interações com os aprendizes, que estimulem troca de ideias, questionamentos, desafios e o fornecimento da informação necessária para que o grupo possa avançar. Isso significa que o especialista deve "estar junto", mesmo de forma digital, ao lado dos aprendizes, vivenciando as situações e auxiliando-os a resolver questões.

Moreira e Schlemmer (2020) observam, entretanto, que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é, na realidade, um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias da crise provocada pela pandemia de covid-19 e envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, "sendo que o objetivo principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional online robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise" (Moreira; Schlemmer, 2020, p.9).

Todavia, a adoção e implementação de ações de ensino remoto em regiões do país onde a infraestrutura de conexão com a internet é rarefeita, como é o caso da cidade de Parintins – uma ilha fluvial no interior do estado brasileiro do Amazonas, distante 369 quilômetros da capital, Manaus –, é uma tarefa desafiadora e com sérias limitações. A cidade, conhecida como Ilha Tupinambarana, está localizada à margem direita do rio Amazonas e é a segunda maior do estado, com uma população estimada de 115 mil habitantes (Parintins (AM)…, 2023). Integra a região do Baixo Amazonas e suas únicas formas de acesso são por via aérea ou fluvial.

A várzea tem enchente anual acompanhando o regime do leito do rio Amazonas, que comanda a vida na região (Sternberg, 1998; Tocantins, 2000). Os ribeirinhos vivem em palafitas fixas na várzea e podem ou não ter migração circular durante a cheia (Eloy, 2009). Há grupos que permanecem na várzea, nas grandes cheias, ajustando a altura dos cômodos; enquanto outros migram para a casa de parentes em terra firme.

As tecnologias empregadas para a realização do projeto aproximam os processos de ensino e aprendizagem e estimulam a interação mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) com objetivo de gerar ciclos de ações, facilitando o processo de construção de conhecimento ou a espiral de aprendizagem (Valente, 2005).

Esses processos de ensino e aprendizagem mediados pelas TDICs também se aproximam das conceituações de Tapscott (2010), quando diferencia

o aprendizado de massa do aprendizado interativo. Para o autor, enquanto o aprendizado de massa é centrado no professor, padronizado, focado no conhecimento e na informação, baseado em um modelo de aprendizado individualista e em aulas expositivas, o aprendizado interativo é centrado no estudante, personalizado, focado na construção do conhecimento a partir da colaboração, baseado em um modelo de aprendizado colaborativo e em aulas interativas. Por isso, segundo o autor, o papel do professor não é de ensinar aos alunos alguma coisa, mas de conduzi-los como mediadores no processo de aprendizagem e descobertas.

Nesta etapa foi definido quais assuntos seriam trabalhados conjuntamente, reunindo as três turmas, assim como os conteúdos específicos das componentes curriculares a serem abordados de forma separada entre as turmas pelos professores responsáveis. O desafio de articular o eixo central do projeto aos conteúdos formais das disciplinas – que já tinham um conteúdo curricular estabelecido pelas instituições de ensino superior – abriu um campo de análise frutífero para pensar o entrelaçamento entre corpo e lugar a partir de uma ideia de imagem.

No campo fotográfico, o processo de gravação da luz que incide sobre determinado corpo ou objeto é princípio fundamental e operação constitutiva da própria ideia de fotografia. O registro luminoso resultante desse processo estabelece uma conexão essencial entre um corpo material – que habita o mundo concreto – e um corpo imaterial – memória do anterior existente sob forma de luz. Capturar o movimento de corpos luminosos é um desafio técnico presente desde os primeiros experimentos realizados também no campo do cinema.

A imaterialidade da imagem cinematográfica, a projeção de um mundo em movimento é constitutiva da própria ideia de cinema – diferente da fotografia que (ainda) pode assumir a materialidade de um objeto, ao ser impressa em papel ou outro suporte. Mesmo nos primeiros filmes, em que a ausência do som era um impasse técnico a ser vencido, o desejo narrativo encontrava um lugar na fala muda dos corpos. Uma espécie de fantasmagoria luminosa, cheia de lacunas e silêncios, procurava colocar em relação corpos em empreitadas e ações diversas.

A performance, no âmbito das artes visuais, investiga experiências do corpo no mundo por meio de proposições artísticas. Ações do corpo em relação ao contexto social e político são fundadoras da própria noção de performance enquanto linguagem artística: o corpo em constante diálogo e/ou embate com o meio onde se insere, com outros corpos. A efemeridade é uma condição intrínseca da performance, pois dura o tempo de sua execução. Do impasse entre a imaterialidade da experiência e a permanência (que assegure seu estatuto de arte), incorpora registros fotográficos e videográficos em seu

campo de investigação artística. Surge, assim, a tensão entre acontecimento – ação de um corpo em determinado lugar— e registro, questão chave para o desenvolvimento da linguagem da performance no campo da arte.

Em Portugal, a professora Teresa Luzio, responsável pela disciplina de Performance, iniciou suas reflexões e experimentações sobre corpo e lugar partindo de *The Branch Dance* (Figuras 1 e 2), , de autoria de Anna Halprin (1957), na Califórnia. Na performance, os corpos se integram de forma sinergética às plantas, como verdadeiros ramos. Daí em diante, ganhou força no projeto a atenção com relação à natureza, aos ecossistemas e às formas de representação e simbologia do sentir o(s) corpo(s) e o(s) lugar(es).

Figuras 1 e 2 – Performance *The Branch Dance* (Anna Halprin)

Fonte: The Branch, 1957.

À medida que eram ampliadas as pesquisas e os contatos com produções artísticas, narrativas e literaturas de referência, ganhou espaço o cenário amazônico e as cosmovisões dos diferentes povos que o habitam, especialmente, os povos que compartilham do saber tradicional indígena. As práticas e observações teóricas das disciplinas passaram, então, a convergir para a observação das formas de expressão, representação e simbologia das visualidades sobre o corpo e lugar na Amazônia.

Nesse sentido, o professor Marcelo Rodrigo acrescentou às discussões, a partir da disciplina de Fotografia, a exposição fotográfica "*Pamürimasa – os espíritos da transformação*", de autoria de Paulo Desana e em exposição virtual na plataforma digital Teatro e Povos Indígenas (TePI).

Em sua apresentação, a plataforma TePI explica que o teatro é entendido na diversidade de sua forma e valorizando o corpo como poder estético e político.

As obras e as ações que compõem a programação refletem a existência para além da humanidade, "mostrando interesse pelas pessoas, mas também pelas árvores, pelo ar, pelo animal, pela flor, pela água, pela comunidade, pelo cheiro, pela terra e pela ancestralidade" (Obra Pamürimasa…, 2022). A obra apresenta visualmente o conhecimento dos antepassados herdados pelos pajés para saber como realizar o benzimento de cura de seu povo. Para isso, utilizou como elemento narrativo de representação simbólica tintas luminescentes e cores fluorescentes porque, conforme a própria apresentação da obra (Desana, 2022, p.1): "a tinta luminescente, inclusive, surge como inspiração para simbolizar os espíritos desses antepassados".

Na exposição, foram fotografados pajés de diferentes etnias indígenas, e, ainda conforme Paulo Desana, a obra tem como objetivo suscitar aproximações entre os temas mitologia, tradição, arte, cultura, identidade e fotografia, "partindo de um levantamento de referências sobre a mitologia da viagem da Cobra-Canoa da Transformação ou, como é chamado na língua Tukano, *Pamürmasa* (os "Espíritos da Transformação" ou que saíram da água do rio)" (Desana, 2022, p.1).

Concomitantemente, a professora Fabiana Wielewicki acrescentou às reflexões sobre corpo e lugar, envolvendo as visualidades do cinema, o filme *Los silencios*, dirigido, roteirizado e produzido por Beatriz Seigner e premiado em Cannes em 2018. O longa-metragem conta uma história que se passa em uma ilha localizada na região amazônica, na fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru, onde uma família busca abrigo após fugir da violência dos conflitos armados da Colômbia. Aos poucos, a família descobre que a ilha é povoada por fantasmas.

Na trama de Seigner, os personagens Núria, de 12 anos de idade, Fábio, de 9 anos de idade, e sua mãe, Amparo, vivenciam o cotidiano da vida permeada por simbologias relacionadas à cosmovisão dos saberes tradicionais indígenas. Saberes estes que passam a permear a narrativa visual do filme a partir da expressividade de componentes de cor, luz e efeitos fosforescentes, presentes em tintas, roupas e objetos pontuais e em sequências narrativas específicas do filme.

De forma semelhante ao que se verificou com a exposição fotográfica, a narrativa cinematográfica emprega elementos visuais relacionados à luminescência para representar o saber ancestral dos povos indígenas. Essa forma de expressão com base nas tintas fluorescentes como representação de corpos fantasmagóricos, espíritos da floresta ou mesmo de um conhecimento ancestral, é o que se revelou como tônica das discussões sobre visualidades envolvendo os assuntos corpo e lugar dentro do projeto, perpassando os pontos de vista das três disciplinas em questão. Gradualmente, as possibilidades de experimentação das

linguagens relacionadas a essas visualidades também se tornaram um convite à imersão dos professores e alunos nesse universo de significações.

A partir das obras de referência apresentadas nas aulas ministradas foram propostas experimentações práticas a serem desenvolvidas pelos alunos no âmbito de cada disciplina. Na disciplina de Fotografia foi desenvolvido um projeto que investigou a luminescência a partir de pinturas corporais realizadas entre os alunos, tomando como referência a exposição fotográfica "*Pamürimasa – os espíritos da transformação*", de Paulo Desana. A proposta da disciplina de performance envolveu a realização de exercícios com o corpo em determinados lugares e sua consequente documentação por meio da fotografia. Tais registros foram reunidos em um banco de imagens, visando a desdobramentos futuros e trocas entre os participantes do projeto. Os alunos da disciplina de cinema construíram um banco de imagens composto por fotografias e pequenos registros em vídeo de lugares em Parintins. O banco de imagens serviu de base para a escrita de um roteiro e uma produção em vídeo.

Luminescência como expressão

A partir das visualidades encontradas nas referências artísticas das disciplinas – a conexão do corpo com a floresta (performance); a luminescência como representação do saber ancestral (fotografia); e a luminescência como simbologia de um corpo fantasmagórico e espiritual (cinema) –, partiu-se para uma reflexão mais aprofundada sobre a luminescência enquanto expressão de uma linguagem visual relacionada a um saber tradicional indígena.

A esse respeito, os participantes do projeto encontraram nos relatos presentes em livros o que Castro (2017) chamou de uma caracterização da ontologia dos espíritos amazônicos em registro visual.

> O funcionamento de uma poderosa imagística intensiva da cintilação e do reflexo luminoso, por um lado, e da divisibilidade multiplicação indefinida dos espíritos, por outro. Primeiro, a luz. A narrativa de Kopenawa está literalmente constelada de referências à luminosidade, ao brilho, às estrelas e aos espelhos. Na versão que reproduzi no começo deste artigo, vemos os espíritos como "poeiras luminosas", vemos seus caminhos, "tão finos como teias de aranha… vemo-los brilhar, inumeráveis, de uma claridade lunar"; vemos os "imensos espelhos" em que eles viajam, veículos resplendentes que estão "sempre a brotar de novo" (Castro, 2017, p. 331).

Viveiros de Castro se refere ao extenso depoimento do xamã Davi Kopenawa ao antropólogo francês Bruce Albert no livro *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*, de 2015. A fala de Kopenawa é repleta de referências visuais riquíssimas em nuances, brilhos e contrastes luminosos. A

floresta, seus seres e fenômenos são descritos em imagens que causam impacto visual, oscilando entre assombro e maravilhamento.

> […] Por isso os xapiri cintilam como estrelas que se deslocam pela floresta. […] Seus dentes são imaculados e brilhantes como estilhaços de vidro. […] Em suas danças de apresentação, os xapiri agitam jovens folhas desfiadas de palmeira hoko si, de um amarelo intenso e brilhante. Movem-se em ritmo lento, flutuando com leveza no mesmo lugar acima do solo. […] Brandem imensos sabres, projetando raios de luz em todas as direções como se agitassem espelhos à sua volta. Avançam numa luminosidade ofuscante, como a dos faróis dos carros à noite (Kopenawa; Albert, 2015, p. 160).

Nessa instância do projeto, instaura-se uma discussão sobre a imaterialidade dos corpos a partir de uma manifestação luminosa. Essa questão apontou caminhos e clarificou questões em aberto no projeto. Apontou para a percepção do corpo para além da materialidade, expandindo-se para a espiritualidade. Essas reflexões aproximam-se também do Xamanismo.

Viveiros de Castro (2017, p. 22) assinala que uma possível definição para o Xamanismo amazônico reside na "habilidade manifesta por certos indivíduos de cruzar deliberadamente as barreiras corporais e adotar a perspectiva de subjetividades aloespecíficas, de modo a administrar as relações entre estas e os humanos".

A atenção voltada à percepção do corpo material/espiritual e às formas de representá-lo visualmente exigiu a reconfiguração do perceber, um desafio que se transformou em uma série de exercícios teóricos e práticos envolvendo professores e alunos das três disciplinas.

Reconfiguração do perceber

A partir dos conhecimentos e saberes adquiridos com as leituras, foram desenvolvidos exercícios e atividades práticas estimulando o tensionamento da percepção dos professores e alunos a respeito do corpo e lugar, também baseados no tensionamento das linguagens narrativas associadas às experimentações tecnológicas, no sentido proposto por Murray (2003) quando discute a adaptação dos formatos narrativos a partir das possibilidades de enunciação dos meios de comunicação e expressão e o uso que fazemos das novas tecnologias.

Na disciplina de Performance, os alunos foram estimulados a pensar a relação de seus próprios corpos com o lugar. Seus lugares de origem; a relação de seus corpos com a ancestralidade; as formas de representação dos corpos ancestrais em seu cotidiano; as imagens, as fotografias. Todos foram convidados a perceber o corpo material e reconhecer o corpo imaterial que se faz presente pelas visualidades dos elementos que os rodeiam.

Na disciplina de Cinema, a percepção sobre as materialidades e imaterialidades dos corpos e suas relações com o lugar foram tensionadas a partir das experimentações de linguagens narrativas. Os participantes foram convidados a buscar formas de representação dos diferentes corpos em diferentes planos (físico/etéreo); experimentar linguagens baseadas na expressão simbólica dos corpos a partir da luminescência; pensar a luminescência como linguagem; experimentar a produção de sentidos na sequência cinematográfica a partir do binômio luz (fluorescente) e sombra.

Na disciplina de Fotografia, os alunos foram convidados a representar em seus próprios corpos os corpos de seus ancestrais com tintas luminescentes. Todos foram estimulados a construir formas, linhas, desenhos e grafismos que trouxessem à materialidade de seus próprios corpos os outros corpos sutis que passam a se materializar pela expressão visual. Depois de pintados, os alunos puderam performar e fotografar no escuro e com o auxílio de luz negra o resultado do efeito luminoso que eles mesmos criaram.

Os exercícios aqui descritos, apesar de simplórios e ainda iniciais, representaram momentos únicos de tensionamento do olhar e do sentir a relação envolvendo corpo e lugar e, mais do que isso, oportunidades de reconfiguração do perceber essas relações. O resultado dos exercícios está sendo compilado e resultará em uma publicação unificada, em que serão reunidas as produções das três disciplinas de forma colaborativa.

Algumas considerações

O projeto "Corpo, gesto e lugar: notas sobre a luminescência" ainda está em andamento e segue aberto para incorporar possíveis desdobramentos. O que apresentamos neste relato é o estado da arte do projeto que revelou aos participantes a possibilidade de conhecer a luminescência como linguagem e expressão visual a partir do saber tradicional indígena.

Em sua fase atual, debruça-se sobre o aprimoramento dos projetos realizados pelos alunos, recolha de registros e relatos, visando compor uma publicação. Também estão sendo planejadas aulas abertas internacionais, uma colaboração entre os grupos de pesquisa VIA/CNPq (UFAM, Brasil) e LiDA/IPLeiria (ESAD, Portugal), para tratar de assuntos que ultrapassam os conteúdos das componentes curriculares, assim como aprofundar certas questões que emergiram das discussões e dos encontros realizados no âmbito do projeto.

Uma aula aberta já foi realizada (maio de 2022) no Instituto Politécnico de Leiria (Portugal), onde os professores Marcelo, Fabiana e Teresa apresentaram as fases iniciais estruturantes do projeto, conceitos e obras de referência e os primeiros resultados obtidos. Naquela oportunidade, foram

compartilhadas algumas vivências e experiências relacionando as visualidades da luminescência em atividades práticas e reflexões em grupo.

A discussão dos assuntos corpo e lugar, a partir do escopo teórico de cada componente curricular, abriu caminhos para a reflexão em torno da imagem e sua materialidade. O formato aberto do projeto possibilitou encontrar questões para além do entrelaçamento entre corpo e lugar, aprofundadas com o estudo do referencial teórico.

O entendimento do corpo além de sua materialidade, expandido pela espiritualidade (Xamanismo), tornou-se uma questão central no âmbito do projeto. O estudo da imaterialidade do corpo nos pressupostos do Xamanismo, por meio da literatura que aborda os saberes tradicionais indígenas, poderá encontrar um caminho de reflexão possível na relação entre materialidade e imaterialidade da imagem fotográfica e videográfica.

As ações do corpo, gestos e possibilidades de inscrição/manifestação nos lugares são assuntos de investigação do projeto que culminaram na descoberta da luminescência como expressão visual. O percurso até aqui traçado propõe, para além do estudo e reflexão sobre materialidade e imaterialidade do corpo manifestado em imagem, um debate (ou um embate) importante a ser discutido em âmbito acadêmico: na relação entre corpo material e espiritual encontra-se um caminho possível para a reconfiguração do perceber.

As atividades desenvolvidas pelos alunos e professores, bem como as trocas de ideias e conhecimentos resultantes de leituras e conversas em sala de aula presencial e remotamente, revelaram-se momentos férteis de confrontação e reconstrução de saberes e formas de sentir as visualidades e as possibilidades de produção de sentidos sobre corpo e lugar.

É válido salientar que não se pretendeu com este relato apresentar fórmulas ou modelos acabados de processos de ensino-aprendizagem ou métodos pedagógicos consolidados. Antes, contudo, intencionou-se compartilhar o processo vivo de construção de saberes a partir das experiências particulares, partindo de pontos de vista diferentes, mas dialógicos e interdisciplinares.

Mais do que esgotar e encerrar um assunto em torno dessas primeiras percepções, é anseio dos integrantes do projeto expandir ainda mais as possibilidades de percepções sensoriais e cognitivas, a partir de uma postura de aprendizes atentos aos saberes tradicionais indígenas, ainda tão desconhecidos pelo projeto.

Também é intenção deste trabalho estimular a aproximação das Universidades do saber tradicional, especialmente aquele compartilhado pelos povos indígenas e as diversas cosmogonias que resistem entre as etnias que ainda resistem no território brasileiro.

Referências

DESANA, Paulo. Obra Pamürimasa ("os Espíritos da Transformação") (BRASIL). **TEPI, Teatro e os Povos Indígenas**, [*s. l.*], 2022. Disponível em: https://tepi.digital/obra-pamurimasa-os-espiritos-da-transformacao-brasil/. Acesso em: 20 mar. 2024.

ELOY, L. Diversidade alimentar e urbanização: o papel das migrações circulares indígenas no Noroeste Amazônico. **Anthropology of food**, [*s. l.*], v. S6, Dec. 2009. Disponível em: http://aof.revues.org/6444. Acesso em: 20 mar. 2024.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LOS SILENCIOS (2018). Miríade Filmes, [*s. l.*], 2023. Disponível em: https://miriadefilmes.com.br/pt_br/portfolio-item/los-silencios/. Acesso em: 10 mar. 2024.

MALDONADO, Alberto Efendy. A transmetodologia no contexto latino-americano. *In*: MALDONADO, Alberto Efendy *et al*. (org.). **Epistemologia, investigação e formação científica em comunicação**. Rio do Sul: Unidavi; Natal: Editora da UFRN, 2012.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, p. 63438, 2020.

MURRAY, Janet. **Hamlet no Holodeck**: o futuro da narrativa no Ciberespaço. São Paulo: Itaú Cultural; UNESP, 2003.

PARINTINS (AM): Cidades e Estados. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/parintins.html. Acesso em: 6 out. 2023.

STERNBERG, H. O. **A água e o homem na várzea do Careiro**. 2. ed. Belém: Emilio Goeldi, 1998.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

OBRA PAMÜRIMASA – os espíritos da transformação. **TePI, Teatro e os Povos Indígenas**,[*s. l.*], 2023. Disponível em: https://tepi.digital/obra-pamurimasa-os-espiritos-da-transformacao-brasil/. Acesso em: 20 mar. 2024.

THE BRANCH. **Anna Halprin Digital Archive**, [*s. l.*], 1957. Disponível em: https://annahalprindigitalarchive.omeka.net/exhibits/show/performances/the-branch. Acesso em: 9 fev. 2024.

TOCANTINS, L. **O rio comanda a vida**: uma interpretação da Amazônia. 9. ed. Manaus: Editora valer/Edições Governo do Estado, 2000.

VALENTE, José Armando. A telepresença na formação de professores da área de Informática em Educação: implantando o construcionismo contextualizado. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 4., 1998, Brasília, DF. **Anais** [...]. Porto Alegre: RIBIE, 1998. Disponível em: http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/232.pdf. Acesso em: 7 jan. 2024.

VALENTE, José Armando; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini (org.). **Educação a distância via Internet**. 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2005.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo Batalha. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

PARTE II

Comunicação e educação, educomunicação e abordagens transitórias

A Educomunicação na educação profissional e tecnológica

Eliana Nagamini[1]

Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) está prevista nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB[2]). Trata-se de um modelo educacional voltado para a qualificação de jovens e adultos para o trabalho. Conforme Sales e Oliveira (2011, p. 165),

> a educação profissional tem sido dirigida principalmente às classes populares com o intuito de promover a capacitação da força de trabalho, distinguindo-se da educação direcionada para as camadas sociais privilegiadas, marcada pelo academicismo, seletividade e direcionamento propedêutico.

Impulsionada pelo processo de industrialização, a EPT[3] ganhou destaque com a inserção dos jovens, advindos de classes populares, nas empresas e indústrias. As transformações na economia global e nos processos de produção determinaram a trajetória política-pedagógica para o desenvolvimento educacional direcionado para a formação profissional. Instituições como o Centro Paula Souza, os Institutos Federais, o Senac – só para citar algumas –

1 Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP); docente na Fatec São Paulo, do Centro Paula Souza, elianangamini@fatecsp.br.

2 Não é nosso objetivo discutir as Leis de Diretrizes de Bases que norteiam a EPT, porém, é importante destacar a necessidade de debates sobre as propostas de mudanças no ensino médio profissionalizante.

3 Sales e Oliveira realizam um percurso sobre a construção histórica da EPT, paralelamente aos períodos Colonial, Império e República, apontado aspectos políticos e documentos legais que determinaram o desenvolvimento da EPT.

seguiram esse caminho e contribuíram para a construção de uma educação de qualidade em consonância com o mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, formar profissionais qualificados no atual contexto é um grande desafio, não só por conta dos avanços tecnológicos, mas também pelas demandas acionadas nas atividades laborais. Autonomia, criatividade, capacidade de inovar e se adaptar em diferentes contextos são alguns requisitos que se impõem no universo do trabalho. E, desse modo, a EPT está cada vez mais enfrentando as diversas mudanças e cobranças do cenário contemporâneo por trajetórias pedagógicas que desenvolvam competências e habilidades.

Refletir sobre esse cenário sob o viés do diálogo entre a comunicação e a educação é o objetivo desta pesquisa. Nosso foco é analisar de que maneira a Educomunicação contribui para a formação profissional e com quais ferramentas e estratégias pedagógicas efetivam as práticas educomunicativas no ecossistema educacional do ensino técnico e tecnológico profissionalizante para a construção de ecossistema comunicativo.

Tomaremos como objeto de análise os eixos temáticos das dez edições do Simpósio de Ensinos Médio, Técnico e Tecnológico (SEMTEC), promovido pelo Centro Paula Souza. O evento tem como proposta reunir experiências sobre práticas pedagógicas que colocam os estudantes como protagonista na construção do conhecimento, desenvolvendo a criatividade e a capacidade de buscar inovações em diversos contextos profissionais.

O processo de investigação parte da verificação e análise dos eixos temáticos propostos ao longo dos dez anos de existência do SEMTEC (2014-2023) com indicadores das relações entre a Comunicação e a Educação e, mais especificamente, com a Educomunicação. A pesquisa bibliográfica forneceu subsídios para a análise das transformações do ecossistema educacional, tendo em vista o cenário contemporâneo das novas tecnologias, que acionam novas demandas para a formação profissional dos jovens e sua entrada e permanência no mercado de trabalho.

Processos formativos na EPT: um caminho para a Educomunicação

As escolhas metodológicas na Educação Profissional e Tecnológica são essenciais para atender às demandas do mercado de trabalho, pois diversos setores produtivos exigem que competências e habilidades incluam criatividade, empreendedorismo, inovação e, principalmente, protagonismo. Nessa perspectiva, a aprendizagem significativa deve ser resultado da participação ativa do jovem no processo educativo (Freire, 1997), em formação profissional.

A prática pedagógica, portanto, depende da reflexão e percepção dos docentes para estar coerente com o profissional que se pretende formar (Moran, 2015).

Sem dúvida, as demandas de um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo colocam na berlinda o processo de formação profissional. De acordo com Peterossi (2014, p. 6), "as novas tecnologias de comunicação e informação, que implicam novas formas de produção e de gestão de processos, serviços e pessoas, compõem um contexto com desafios e constantes mudanças para a formação de profissionais".

Destaque-se, no entanto, que optar por uma trilha pedagógica embasada na Educomunicação não é apenas uma questão metodológica, é, antes de tudo, um posicionamento político. As ações educomunicativas permitem construir um ecossistema comunicacional no ambiente escolar, fundamental no contexto globalizado em que estamos imersos, cujas tecnologias propõem novas formas de intercâmbios culturais e sociais. Não há educação sem comunicação, nem uma comunicação que não contribua para formação dos jovens (Aguaded; Garcia-Ruiz, 2017). Para Soares (2011), a Educomunicação é um lugar de negociações, em que a ação integradora permite o diálogo, a participação, as trocas e, consequentemente, a construção do protagonismo juvenil.

Estabelecer relações entre Comunicação e Educação significa compreender esses dois campos e de que forma eles se entrelaçam, cada um ressignificando o outro.

> Não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas de que a própria comunicação se converta na vértebra dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação. Dentro desta perspectiva da comunicação educativa como relação e não como objeto, os meios são ressituados a partir de um projeto pedagógico mais amplo (Soares, 2011, p. 23).

Com o avanço das tecnologias e, principalmente, com o surgimento da internet, não há como negar que a contemporaneidade se caracteriza pela diversidade no *modus comunicandi*. A sociedade em rede traz outras dinâmicas de interação e aceleram os fluxos informacionais (Castells, 2013). Desse modo, conforme afirma Citelli (2011, p. 63),

> Os novos desafios postos à educação, graças aos modos singulares como a informação e o conhecimento são elaborados, distribuídos e socialmente intercambiados, precisam ser vistos em função do cenário que designamos de ecossistema comunicativo.

As interferências nos processos de ensino e aprendizagens ocorrem na medida em que se desloca a centralidade da cultura livresca, para um lugar em que a transdisciplinaridade e a transversalidade passam a compor as

ações formativas, trazidas pelas linguagens midiáticas (Martín-Barbero, 2014). É nesse caminho que se constrói uma cidadania comunicativa, isto é, a da alfabetização para as várias linguagens midiáticas, na perspectiva de Orozco Goméz (2014, p. 100), pois

> Se o que distingue a interatividade contemporânea de outros tipos de interação é a possibilidade de interagir com as telas e com os outros, para além da mera dimensão interpretativa, o "educar o olhar" é apenas um primeiro passo; o segundo passo seria educar e desenvolver a capacidade para a produção. Isso porque o típico "receptor" literalmente se torna "emissor" também de novos produtos audiovisuais, em uma espiral criativa em que a experiência com seus intercâmbios anteriores são sua principal referência de aprendizagem.

Vale ressaltar que o campo da Educomunicação considera o diálogo entre Comunicação e Educação essencial não apenas para compreendermos as transformações aceleradas do mundo contemporâneo, como também – e principalmente – os novos modos de interação que permitem maior participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Um projeto pedagógico que leve os meios de comunicação "como promotores do diálogo e da participação" (Kaplún, 1999, p. 74), gera produtores, desenvolvendo criticidade e criatividade, a partir da mediação das linguagens midiáticas, e não mais receptores passivos. E nesse contexto, a educação sem dúvida será emancipatória, na perspectiva do educador Paulo Freire (1997).

Percurso temático do simpósio dos ensinos médio, técnico e tecnológico

O Centro Paula Souza (CPS)[4] foi criado em 1969 e nasceu de um Decreto-Lei com o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (Ceet), sendo concebido como uma autarquia voltada para a formação de tecnólogos. Em 1970, foi inaugurada a primeira unidade de ensino superior tecnológico, a Fatec Sorocaba, com cursos nas áreas de construção civil e mecânica. Em 1973, a Fatec São Paulo abriu suas portas na capital paulista, e, nesse mesmo ano, o Centro passou a ser chamado de Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. O ensino técnico, em nível médio, foi incorporado ao CPS a partir de 1980, em um convênio firmado com os governos federal, estadual e municipal; em 1988, foram criadas as duas primeiras

4 Disponível em https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/ . Acesso em: 12 abr. 2024.

escolas técnicas, uma na capital e outra em Taquaritinga. Hoje, o CPS conta com 76 Faculdades de Tecnologia (Fatec) e 224 Escolas Técnicas (Etec), com mais de 300 mil alunos nos cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior. Além disso, a instituição também oferece cursos de extensão, especialização e mestrado profissional, promovendo também diversos eventos acadêmicos, como congressos, fóruns, simpósios, entre outros.

Ao longo dos últimos dez anos, o Centro Paula Souza tem proposto o Simpósio dos Ensinos Médio, Técnico e Tecnológico (SEMTEC), foco deste trabalho, a partir de diversos eixos temáticos que são reflexo do fazer docente e viés político-pedagógico que permeia o cotidiano em sala de aula, para a formação profissional. Em cada ano foi escolhida uma temática geral, desenvolvida em diferentes eixos, seja com foco na formação dos docentes, seja nas práticas pedagógicas, ou na relação efetiva entre o trabalho e a formação profissional. Constitui-se em um espaço de discussão e troca de experiências que mostra, a cada evento, o processo de construção da Educação Profissional e Tecnológica.

No 1º SEMTEC[5], em 2014, o centro das discussões foi o docente e trouxe como tema geral "A profissionalização docente", por isso os eixos temáticos discutiram a formação, a identidade e as representações sociais desse profissional, visto como mediador do processo educativo e peça-chave do fazer pedagógico. Além disso, o professor também foi visto como motivador e orientador, ou seja, a visão desse profissional é determinante para a inserção dos jovens no mundo do trabalho, pois é ele quem planeja a prática em sala de aula, conforme proposta de 2017: "Empreendedorismo e docência na educação profissional"[6], com os seguintes eixos temáticos: 1. Práticas do Desenvolvimento de Competências Profissionais Empreendedoras; 2. Práticas de Trabalhos Interdisciplinares como Estratégia de Ensino na Educação Profissional; 3. Práticas de Ensino com Aplicação de Metodologias Ativas; 4. Práticas Empreendedoras na Gestão Escolar; 5. Práticas de Estímulo ao Pertencimento do Aluno à Escola para o Combate à Evasão.

As estratégias de ensino foram debatidas em mais de um evento, no 2º, no 5º, no 8º e no 10º SEMTEC, em que as práticas resultavam em pesquisa e vice-versa (2015: "Práticas de ensino e pesquisa"[7]. Eixos temáticos: 1. Metodologias inovadoras; 2. Tecnologias, mídias e práticas pedagógicas; 3. Pesquisa como

5 Disponível em http://www.simposio.cpscetec.com.br/anais/ISBN_978-85-99697-38-2-2014.pdf . Acesso em: 10 ago. 2023.

6 Disponível em http://www.simposio.cpscetec.com.br/anais/Anais4SEMTEC2017.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

7 Disponível em http://www.simposio.cpscetec.com.br/anais/ISBN_978-85-99697-53-5-2015.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

metodologia de ensino; 4. O professor pesquisador, a pesquisa aplicada e suas contribuições à prática docente); ou quando estavam diretamente relacionadas ao mundo do trabalho (2018: "Práticas pedagógicas e formação para o mundo do trabalho"[8]. Eixo temático: 1. Desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes para o mundo do trabalho; 2 Práticas de socialização para o mundo do trabalho como meio de redução da evasão escolar; 3. Práticas pedagógicas fora do ambiente escolar como forma de aproximação com o mercado de trabalho; 4. Práticas pedagógicas diferenciadas para estímulo ao desenvolvimento científico, como subsídio à formação profissional; 5. Práticas pedagógicas que envolvam o relacionamento com empresas e outros potenciais parceiros, que realizem ações dentro do ambiente escolar e que visem o desenvolvimento profissional dos alunos); ou para descobrir novos caminhos em um contexto inédito, como foi o período da pandemia, com o ensino remoto emergencial (2021: "Novas perspectivas para a educação: experiências, legados, desafios e propostas"[9]. Eixo temático: 1. Experiências do Ensino Remoto: uma inovação na sala de aula, no laboratório e no contexto de trabalho; 2. Educação Híbrida: o que é e como ela pode transformar o cenário conhecido? 3. Educação a Distância em um novo contexto; 4. Educação Profissional no modelo Híbrido 5. Propostas de Gestão Escolar para a Educação em novos contextos.); e práticas que reconheciam a importância da interação entre educador e educando (2023: "Práticas Docentes e Criações Discentes"[10]. Eixo temático: 1. Memórias de práticas e reflexões docentes; 2. Avaliação: procedimentos e práticas; 3. Ciência, Tecnologia e Inovação; 4. Educomunicação; 5. Relação pedagógica entre professor e estudante; 6. Processos e práticas na gestão escolar).

As transformações no mundo do trabalho e, consequentemente, as mudanças no processo educativo para a formação profissional e tecnológica levaram a debates nos simpósios de 2016, 2019, 2020 e 2022. Há um reconhecimento da forte presença das tecnologias e a necessidade de se repensar a qualificação à luz da contemporaneidade:

– 3ºSEMTEC[11] – 2016: "O trabalho e a educação técnica e tecnológica no mundo contemporâneo". Eixos temáticos: 1. Qualificação e desenvolvimento regional: arranjos produtivos locais e educação profissional; 2. Educação

8 Disponível em http://www.simposio.cpscetec.com.br/anais/5SEMTEC2018comISBN.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

9 Disponível em http://www.simposio.cpscetec.com.br/anais/ISBN-978-65-87877-27-3-2021.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

10 Disponível em http://www.simposio.cpscetec.com.br/10Semtec.php. Acesso em: 10 ago. 2023.

11 Disponível em http://www.simposio.cpscetec.com.br/anais/artigos_simposio2016.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

profissional, acesso e inclusão; 3. O lugar do profissional e o mundo do trabalho; 4. Avaliação e certificação de competências; 5. Análise de indicadores e impacto qualitativo da Educação Profissional.

– 6ºSEMTEC[12] – 2019: "Desafios do ensino médio, técnico e tecnológico: ações formativas no contexto contemporâneo". Eixo temático: 1. Flexibilização do mundo do trabalho e da Educação Básica como contribuição para a autonomia na aprendizagem; 2. Formação científica e cidadã da Educação Básica à Educação Superior Tecnológica; 3. Movimento STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) – Experiências para toda a vida; 4. Interdisciplinaridade hoje: será o fim da aprendizagem por componentes curriculares?; 5. Os itinerários formativos na articulação do Ensino Médio com o Ensino Superior – A produção de diferentes conhecimentos científicos e tecnológicos nos percursos de formação do aluno.

– 7ºSEMTEC[13]- 2020: "Reflexões sobre as transformações do mundo: Agenda 2030 – Objetivos de desenvolvimento sustentável no plano pedagógico". Eixo temático: 1. Utilização de PBL (Problem Based Learning) na busca de soluções para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030; 2. Desenvolvimento de Competências Socioemocionais como estratégia de formação profissional para um mundo em transformação; 3. As múltiplas inteligências mobilizadas no sentido da solução de problemas; 4. Empreender para transformar o mundo – criatividade, inovação e desenvolvimento de competências interculturais; 5. Desenvolver uma gestão escolar propositiva – planejamento de ações para da década 2020-2030.

– 9ºSEMTEC[14] – 2022: "Educação High Tech e Educação High Touch – Desenvolvimento de Competências Tecnológicas e Competências Humanas". Eixo temático: 1. Aprendizagem ativa que estimula o desenvolvimento de competências tecnológicas em associação com as competências humanas; 2. Eu Professor: formando pessoas para o mundo em transformação digital; 3. Gestão Escolar: desafios para preparar as escolas para desenvolvimento de competências humanas e tecnológicas; 4. Processo de avaliação das competências humanas alinhadas às competências tecnológicas.

O mais recente Simpósio trouxe a Educomunicação como um dos eixos temáticos. É evidente que, para chegar até 2023, o percurso já apresentava

12 Disponível em http://www.simposio.cpscetec.com.br/anais/anais6semtec.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

13 Disponível em http://www.simposio.cpscetec.com.br/anais/ISBN-978-65-87877-15-0-2020.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

14 Disponível em http://www.simposio.cpscetec.com.br/anais/ISNB-978-65-87877-41-9-2022.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

um cenário favorável para iniciar explicitamente o debate e a reflexão nesse novo campo. Tal fato deixa claro o reconhecimento da Educomunicação no processo educativo da Educação Profissional e Tecnológica, pois o eixo

> visa estimular a reflexão em torno da comunicação voltada para educação, vista como um ecossistema articulado em espaços de aprendizagem utilizando instrumentos e ferramentas nas diferentes mídias alinhadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Com o auxílio dessas tecnologias, as práticas docentes podem direcionar os estudantes, levando-os a produzir conhecimento, além de trazer à tona a ampliação do diálogo, da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico-reflexivo (Simpósio de Ensinos…, 2023).

Ou seja, as ações educomunicativas passam a integrar as reflexões sobre a Educação Profissional e Tecnológica na medida em que práticas pedagógicas são adotadas a partir do conjunto teórico e metodológico que compõe o campo da Educomunicação.

"Comunicação e educação", "Educomunicação" como indicadores para a EPT

Nosso estudo envolveu a busca por vocábulos ou expressões indicadoras das relações entre Comunicação e Educação, a fim de compreendermos o caminho para a inserção da temática voltada para a Educomunicação, nos artigos apresentados em oito dos dez SEMTEC realizados. Tanto o 3º SEMTEC (2016), quanto o 10º SEMTEC (2023) passaram pela filtragem apenas por meio dos títulos dos artigos apresentados, pois, no primeiro caso, os anais não foram disponibilizados, e, no segundo, o evento ocorreu em maio e os anais ainda serão publicados, conforme o comitê organizador.

A expressão "Comunicação e Educação" e o vocábulo "Educomunicação" foram selecionados para detectarmos a abordagem dos artigos que de alguma forma contribuíram para construir o caminho para as reflexões sobre a Educomunicação. O resultado dessa filtragem apresentou as seguintes informações, conforme a Tabela 1:

Tabela 1 – Artigos e referências – "Comunicação e Educação"/ "Educomunicação"

	Ano	Quantidade de artigos apresentados	Quantidade de artigos com "Comunicação e Educação"	Quantidade de artigos com "Educo-municação"
1	2014	56	-	-
2	2015	67	-	-
3	2016	84	-	-
4	2017	75	1	-
5	2018	67	1	-
6	2019	74	-	1
7	2020	65	1	1
8	2021	58	-	1
9	2022	42	1	1
10	2023	79	-	3

Fonte: Elaboração própria.

Expressão "Comunicação e Educação"

Nos três simpósios iniciais, a relação Comunicação e Educação não aparece em nenhum momento. Somente no 4º SEMTEC, em 2017, foi registrada a primeira ocorrência nas referências bibliográficas do artigo "A criação de vídeos nas aulas de língua inglesa como ferramenta integradora e facilitadora no processo de ensino e aprendizado", de Linda Catarina Gualda (4º SEMTEC), cujo objetivo é a análise do uso de vídeo em sala da aula como recurso pedagógico para o ensino de língua inglesa do curso de Comércio Exterior, da Fatec Itapetininga/SP. Posto como produção cultural, o audiovisual aproximaria o aluno à realidade cotidiana, não somente como leitor, mas também como produtor, já que

> a produção de vídeo pelos próprios alunos se constitui em ferramenta integradora e facilitadora no processo de ensino/aprendizado de língua estrangeira, haja vista que tal prática está voltada à prática de ensino com aplicação de metodologias ativas a qual fomenta o protagonismo, a autonomia e a (re)significação de conhecimento, considerando os saberes prévios dos estudantes (Gualda, 2017, p. 249-250).

Embora a relação Comunicação e Educação não apareça explícita no desenvolvimento do texto, a referência ao texto "O vídeo na sala de aula", de José Manuel Morán, aponta a concepção do recurso audiovisual não como

mero instrumental, mas principalmente como texto formador. Além disso, a revista *Comunicação & Educação*, na qual foi publicado o artigo, é uma fonte de referência para pesquisadores da interface e do campo específico da Educomunicação.

No ano seguinte, a mesma referência ao texto de Morán está presente no artigo "A utilização do sistema gestão do conhecimento nas disciplinas de idiomas", de Yara Cristina C. Rocha Miranda e Vanessa Cristhina Gatto Chimen, do 5º SEMTEC. As metodologias ativas também servem de base para a prática pedagógica com recursos tecnológicos, na Fatec Guaratinguetá, para o ensino de línguas estrangeiras (inglês e espanhol), no projeto Sistema de gestão do conhecimento. As autoras apontam a contribuição da produção audiovisual para tornar as aulas dinâmicas e lúdicas, ao mesmo tempo em que permite ao aluno tornar-se mais autônomo (Miranda; Chimen, 2018).

A referência explícita à "Comunicação e Educação" aparece no corpo do texto, em um artigo do 7º SEMTEC (2020), "Desafio do ensino híbrido aplicando as múltiplas inteligências", de Janaína Rute da Silva Dourado, tendo como fonte também o autor Morán, mas com a indicação de outro texto: "Metodologias ativas e modelos híbridos na educação", pois a autora toma como foco o estudo de aspectos que norteiam o ensino híbrido, sem discutir efetivamente a interface, mas reconhecendo o lugar do pesquisador Morán nas pesquisas sobre a interface (Dourado, 2020).

No 9º SEMTEC (2022), no artigo de Decio Ferreira Forni, "Educomunicação alinhada com práticas de demarketing – discutindo comunicação e mídia sustentáveis em cursos novotec expresso", a expressão "Comunicação e Educação" é discutida a partir de fontes teóricas das pesquisadoras brasileiras Margarida Kunsch e Roseli Fígaro, "Comunicação e Educação, caminhos integrados para um mundo em transformação" (2017) e do pesquisador espanhol Jesús Martín-Barbero, *A comunicação na educação* (2014). A primeira publicação espelha os debates realizados no âmbito do Congresso de Ciências da Comunicação, em 2016, sediado pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), em São Paulo, cujo tema era justamente o título do livro. Martín-Barbero é um autor constantemente citado em pesquisas realizadas na interface Comunicação e Educação, que discute as transformações provocadas pela forte presença das mídias no cotidiano dos jovens e aponta a necessidade de uma "alfabetização", seguindo o mesmo caminho apontado por Orozco Gómez, outro pesquisador de grande destaque na Educomunicação. Ou seja, o texto de Forni (2022) já apresenta um caminho relevante em sua base teórica. Por trazer o vocábulo "Educomunicação" no título, o artigo coloca esse campo de estudo no centro do debate, ou seja, ganha status na medida em que passa a ser o centro da discussão como referencial

teórico para pensar a EPT. Dado que se concretiza na inserção da Educomunicação como eixo temático do 10º SEMTEC, conforme analisaremos adiante.

Vocábulo "Educomunicação"

A partir do 6º SEMTEC, encontramos o vocábulo "Educomunicação" nas referências bibliográficas, embora não esteja no corpo do texto do artigo "A interdisciplinaridade na produção radiofônica: uma experiência reveladora da indissociabilidade das ciências", de Elisiane Alves de Oliveira, cujo objetivo é investigar como elementos artísticos, presentes no rádio, viabilizam práticas interdisciplinares criando espaços formadores de jovens profissionais, por meio de multiletramentos (Oliveira, 2019). A experiência foi realizada com alunos de ensino médio e técnico da cidade de Jacareí/SP, que teve início em 2013, contando apenas com um aparelho amplificador, uma caixa alto-falante, um microfone, um computador e celulares, e desenvolveu-se para rádio-web, em 2018. A autora não realiza uma discussão efetiva sobre a Educomunicação, porém a referência bibliográfica aponta um olhar para esse campo, sobretudo no que diz respeito ao protagonismo dos jovens e à perspectiva dialógica na educação ao citar o pesquisador – e idealizador do curso de licenciatura em Educomunicação (ECA/USP) – Ismar de Oliveira Soares, que promoveu os projetos Educom TV e Educom Rádio em São Paulo, além do Educom Rádio Centro-Oeste nos estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás. Na entrevista, indicada como fonte bibliográfica, Soares aponta a relevância do rádio pela proximidade com a linguagem dos jovens e do potencial para incentivar e desenvolver a autonomia dos alunos.

O vocábulo "Educomunicação" passa a compor o elenco de palavras-chave do artigo "A sala de aula como obra de arte: a convergência de múltiplas inteligências cognitivas para a solução de problemas", de Taisa Nogueira Silva, submetido no 7º SEMTEC (2020), ou seja, as pesquisas começam a incorporar esse campo na EPT, ainda que no artigo não apresente uma discussão específica, já que a palavra não aparece no corpo do texto e também não há referência bibliográfica específica para se discutir o campo da Educomunicação. No entanto, observamos que a pesquisa da autora se alinha a uma perspectiva educomunicativa, pois a arte é vista como libertadora e formadora do pensamento crítico e da criatividade, ou seja,

> o desafio proposto pelo ensino por meios artísticos é contribuir para a construção do conhecimento por meio de uma nova realidade interpessoal. Assim, a arte, entendida como um instrumento pedagógico propõe novas leituras no meio em que as diferenças culturais são vistas como recursos que permitem ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial criativo (Silva, 2020).

Já no 8º SEMTEC (2021), o vocábulo "Educomunicação" ganha maior relevância, pois está presente não apenas nas indicações das palavras-chave do artigo "O uso da plataforma nearpod como ferramenta metodológica no ensino remoto: uma experiência educomunicativa no curso técnico em finanças", de Angeles Velasco Gonçalves, mas também no título (considerando com uma variação), no corpo do texto e nas referências bibliográficas. A pesquisa aborda a plataforma Nearpod a partir de experiências educomunicativas, ou seja, as bases teóricas da Educomunicação norteiam o trabalho desenvolvido pela autora, apontando, inclusive, o professor como um educomunicador.

No decorrer do artigo de Gonçalves (2021), as metodologias ativas e imersivas dialogam com os pressupostos da Educomunicação como a interação entre os sujeitos participantes do processo educativo, o engajamento coletivo e, principalmente, a autonomia dos discentes. Citando Soares (2011), a autora destaca a importância dos processos comunicacionais e reconhece que a utilização dos recursos midiáticos na escola, na perspectiva educomunicativa, não são meros instrumentos, pois levam a práticas sociais e desenvolvem sociabilidades.

No 9º SEMTEC, a questão da Educomunicação está no centro da discussão, tendo em vista que a palavra aparece no título, nas palavras-chave e no corpo do texto do artigo "Educomunicação alinhada com práticas de demarketing – discutindo comunicação e mídia sustentáveis em cursos novotec expresso", de Decio Ferreira Forni. Além disso, conforme já indicamos, a expressão "Comunicação e Educação" está presente em duas importantes referências bibliográficas: Kunsch e Fígaro; Martín-Barbero. O artigo dialoga com a pesquisa doutoral do autor e as aulas do projeto Novotec Expresso, que oferece cursos de formação profissional. O viés educomunicativo é abordado por meio da participação dos alunos, cujas sociabilidades compõem o fazer pedagógico e a construção do conhecimento, tendo em vista o compartilhamento das experiências vivenciadas por eles (Forni, 2022).

Conforme analisamos, o campo da Educomunicação segue em crescente participação no processo educativo da EPT, isto é, de simples referência à base teórica posta em discussão, passando pela articulação com as chamadas metodologias ativas. Por isso, não é à toa que a Educomunicação está presente como eixo temático no 10º SEMTEC (maio de 2023), nas discussões de três artigos: "A importância da Educomunicação e do *lifelong learning* em alunos do curso superior de tecnologia: um relato de experiência", de Leandro Goncalves Martins, cujo objetivo é comparar o alcance da Educomunicação e do *lifelong learning* a partir de traços comuns, como o desenvolvimento da aprendizagem crítica, da criatividade e das ações transformadoras, tendo em vista a formação continuada; "Educomunicação: a importância da implementação das tecnologias digitais de informação e comunicação nas práticas

pedagógicas", de Mario Augusto De Souza e Mariluce Luglio Kosug, com foco no fazer pedagógico na perspectiva das tecnologias contemporâneas, o texto discute o papel da Educomunicação no diálogo entre o contexto digital e o educativo; "Utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação (tdic) pelos estudantes ingressantes na etec paulistano e perspectivas para uma Educomunicação", de Renan Farias Soares e Leandro Ferro, discute a importância das linguagens digitais no mundo contemporâneo e seu impacto na formação dos jovens. Como observamos, podemos afirmar que nesses artigos, a partir dos títulos, a Educomunicação está presente enquanto perspectiva para a constituição de um ecossistema comunicacional no fazer pedagógico, pois traz para a discussão relatos de experiência, práticas pedagógicas e tecnologias.

Considerações finais

A relação Educação Profissional e Tecnológica/Educomunicação resulta em uma perspectiva freiriana, isto é, da emancipação e do protagonismo, na medida em que as ações educomunicativas favorecem o diálogo e a participação ativa dos/as estudantes (Kaplún, 1999; Soares, 2011). A comunicação, como elemento integrador do projeto pedagógico, permite compreender as várias formas de expressão do mundo contemporâneo, principalmente as linguagens midiáticas (Citelli, 2011).

Conforme destacamos, a análise da trajetória temática dos SEMTEC, do Centro Paula Souza, apontou a inserção gradativa de discussões na interface, em que o conjunto teórico trouxe possibilidades para uma abordagem sob o viés da Educomunicação. Ressaltamos a importância de temas voltados para a formação docente, bem como para práticas pedagógicas que visam à formação dos/das jovens estudantes. Sem dúvida, o 10º SEMTEC valoriza a relação docente/discente, com o tema "Práticas docentes e criações discentes", pois são os sujeitos do processo educativo. A Educomunicação, como eixo temático, confirma a perspectiva freiriana da autonomia e do protagonismo juvenil, inclusive permitindo estabelecer um diálogo com propostas voltadas para as metodologias ativas, muito presente nas estratégias pedagógicas da EPT.

Por fim, não há como negar o impacto das tecnologias no mundo do trabalho e, em decorrência disso, a necessidade de uma discussão mais ampla para a formação profissional, que considere a interface Comunicação e Educação, isto é, especificamente a Educomunicação como campo de estudo para a EPT, em que as várias linguagens se entrelaçam e dialogam, trazendo novas formas de interação e de socialização, por meio de práticas educomunicativas.

Referências

AGUADED, José Ignácio; GARCIA-RUIZ, Rosa. Comunicación y Educación: caminos integrados para um mundo em transformación. *In*: KUNSCH, Margarida; FÍGARO, Roseli (org.). **Comunicação e Educação**: caminhos integrados para um mundo em transformação. São Paulo: Intercom, 2017.

CASTELLS, Manoel. **Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. *In*: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

DOURADO, Janaína Rute da Silva. Desafio do ensino híbrido aplicando as múltiplas inteligências. *In*: SIMPÓSIO DOS ENSINOS MÉDIO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, 7., 2020, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: CPS, 2020.

FORNI, Décio Ferreira. Educomunicação alinhada com práticas de demarketing – discutindo comunicação e mídia sustentáveis em cursos novotec expresso. *In*: SIMPÓSIO DOS ENSINOS MÉDIO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, 9., 2022, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: CPS, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GONÇALVES, Angeles Velasco. O uso da plataforma nearpod como ferramenta metodológica no ensino remoto: uma experiência educomunicativa no curso técnico em finanças. *In*: SIMPÓSIO DOS ENSINOS MÉDIO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, 8., 2021, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: CPS, 2021.

GUALDA, Linda Catarina. A criação de vídeos nas aulas de língua inglesa como ferramenta integradora e facilitadora no processo de ensino e aprendizado. *In*: SIMPÓSIO DOS ENSINOS MÉDIO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, 4., 2017, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: CPS, 2017.

KAPLÚN, Mario. Processos educativos e canais de comunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 14, p. 68-75, 1999. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i14p68-75.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. Trad. Maria Immacolata Vassalo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MIRANDA, Yara Cristina C. Rocha; CHIMEN, Vanessa Cristhina. A utilização do sistema gestão do conhecimento nas disciplinas de idiomas. *In*: SIMPÓSIO DOS ENSINOS MÉDIO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, 5., 2018, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: CPS, 2018.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Vol. II. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Coleção Mídias Contemporâneas. Disponível em http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024.

OLIVEIRA, Elisiane Alves. A interdisciplinaridade na produção radiofônica: uma experiência reveladora da indissociabilidade das ciências. *In*: SIMPÓSIO DOS ENSINOS MÉDIO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, 6., 2019, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: CPS, 2019.

OROZCO GOMÉZ, Guillermo. **Educomunicação**. Recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo: Paulinas, 2014.

PETEROSSI, Helena Gemignani. Gestão e desenvolvimento da formação tecnológica: formação de jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável. *In*: PETEROSSI, Helena Gemignani. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Ceeteps, 2014.

SALES, Paula Elizabeth Nogueira; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Montero. Políticas de educação profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas. *In*: CARVALHO, Maria Lúcia Mendes (org.). **Cultura, saberes e práticas**: memórias e história da Educação Profissional. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011.

SILVA, Taisa Nogueira. A sala de aula como obra de arte: a convergência de múltiplas inteligências cognitivas para a solução de problemas. *In*: SIMPÓSIO DOS ENSINOS MÉDIO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, 7., 2020, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: CPS, 2020.

SIMPÓSIO DE ENSINOS Médio, Técnico e Tecnológico. **Centro Paula Souza**, [*s. l.*], 2023. Disponível em: Disponível em: http://www.simposio.cpscetec.com.br/10Semtec.php. Acesso em: 2 jul. 2023.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. *In*: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina (org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

Pesquisas sobre a área de Educomunicação nos programas de pós-graduação mineiros

Diva Souza Silva[1]

A Educomunicação tem sido alvo de estudos e pesquisas nas últimas décadas, com ênfase na relação entre Comunicação e Educação e suas interrelações. Com a necessidade de investigar seu contributo teórico, bem como seu desenvolvimento em diferentes espaços, institucionais ou não, pesquisadores ampliaram seus objetos de pesquisa considerando o espaço dialético que a Educomunicação assume. O fazer educomunicativo passou a ser percebido, considerado e investigado como possibilidade de emancipação dos sujeitos.

A Universidade Federal de Uberlândia integra esse campo de investigações e produções na área da Educomunicação. Teses, dissertações, artigos e estudos desenvolvidos ganharam espaço de discussões e pesquisas. A Faculdade de Educação integra dois cursos de graduação, Pedagogia e Jornalismo; dois programas de pós-graduação *stricto sensu*, um em Educação (mestrado e doutorado) e um em Tecnologia, Comunicação e Educação (mestrado profissional), que tem concentrado pesquisas na área. A interface *in loco* possibilitou que a Educomunicação estivesse presente no ensino, na pesquisa e na extensão. Temos relatado nossas experiências no tripé universitário, por meio de participação em congressos e publicação de artigos. Para o presente momento, compartilhamos uma pesquisa em desenvolvimento, que tem por objetivo levantar, mapear e investigar o que tem sido produzido sobre a área de Educomunicação nos programas de pós-graduação em Minas Gerais.

A pesquisa integra as investigações do Grupo de Estudo e Pesquisas em Tecnologia, Comunicação e Educação do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia (GTECOM/PPGCE/UFU) e tem por problemática central investigar como são

1 Doutora em Educação. Mestre em Comunicação Social. Professora do Curso de Jornalismo da Faculdade Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED-UFU), diva@ufu.br.

abordados os conceitos de Educomunicação nas produções acadêmicas de programas de pós-graduação nas áreas de educação e comunicação nas instituições de ensino superior (IES) do estado de Minas Gerais. As intencionalidades da pesquisa transitam em identificar, quantificar, mapear e analisar as produções acadêmicas relacionadas ao conceito de Educomunicação e descrever e analisar os objetos e o referencial teórico-metodológico em que se amparam.

Suscitamos inúmeros questionamentos em torno do objeto para investigação na pesquisa em tela, a saber: a Educomunicação tem sido alvo de pesquisas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Minas Gerais? Existem pesquisas que já fizeram esse levantamento? Qual seria a importância de um levantamento da temática para mapear e analisar as produções em Minas Gerais e quais universidades estão inseridas nesse cenário? A partir desse percurso chegamos a uma problemática central: "*Como são abordados os conceitos de Educomunicação nas produções acadêmicas de pós-graduação nas IES do estado de Minas Gerais?*" Diante dessa reflexão, nos propomos a mapear quais são os principais referenciais teóricos e em quais processos essas pesquisas estão inseridas, buscando validar os estudos na área.

Apresenta-se como objetivo geral *identificar, mapear e analisar as produções acadêmicas de pós-graduação em educação e em comunicação que tratam dos conceitos de Educomunicação nas IES de Minas Gerais*; e entre os objetivos específicos, *mapear quais instituições e pesquisadores mineiros trabalham a temática e com base em quais referenciais teóricos e conceituais; gerar dados que tracem um cenário geral sobre como se dão as pesquisas no estado, com análise de conceitos, referencial teórico e processos; contribuir com as pesquisas na área e reforçar as produções acadêmicas em Educomunicação provocando um debate cada vez mais amplo a respeito do tema*.

A interdisciplinaridade entre as áreas de Comunicação e Educação desponta como resposta a vários questionamentos que surgem a partir da convergência entre meios e saberes. Destaca-se alguns cenários como a utilização da tecnologia em sala de aula, a necessidade imperativa da leitura crítica dos meios para a interpretação do mundo em que vivemos e o empoderamento dessa produção de informações para que cada sujeito tenha voz no processo cultural de construção do conhecimento.

As bases teóricas que temos percorrido estão relacionadas à comunicação social de Mario Kaplún (1998), à comunicação dialógica de Paulo Freire (2011) e à teoria das mediações de Martín-Barbero (2001). No Brasil, o termo Educomunicação foi evidenciado em pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP), no final dos anos 1990 (Soares, 1999).

A palavra Educomunicação foi forjada a partir da proposta de dois importantes teóricos da América Latina: o argentino Mario Kaplún, que foi

quem primeiro cunhou o termo *educomunicador* em seu livro *El Comunicador Popular*, de 1985 (Schaun, 2002); e Paulo Freire (1969), renomado pensador e educador brasileiro. Ambos tiveram preocupações com o mesmo objeto ao mesmo tempo, cujas obras contribuíram para embasar o que veio a convergir em um campo de conhecimento. Contemporâneos e parceiros, Freire e Kaplún foram representantes legítimos dos dois campos de conhecimento, Comunicação e Educação. Freire, conhecido internacionalmente por sua extensa pesquisa na área da educação, criador da chamada pedagogia crítica, e Kaplún, que começou suas atividades profissionais como radialista e, em 1942, já produzia programas educativos que seriam considerados pioneiros dessa inter-relação (Uribe, 1999). O neologismo proposto por Kaplún inspirou o nome dessa nova área de conhecimento, a Educomunicação, que, ao longo das últimas décadas, propõe "um novo paradigma discursivo transverso, constituído por conceitos transdisciplinares com novas categorias analíticas" (Pinheiro, 2013, p. 22).

A contribuição de Martín-Barbero (2001) se dá a partir da teoria das mediações culturais, que veio ao encontro dos questionamentos acerca da influência dos meios de comunicação no processo educacional, de forma a complementar o que seria a base teórica do campo.

A pesquisa em desenvolvimento coaduna com um primeiro desafio dos muitos propostos por Baccega (2009, p.21) como condição para que atuemos com êxito no complexo eixo entre Comunicação e Educação. Ela aponta a importância de "enfrentar a complexidade da construção do campo comunicação/educação como novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes".

Assume-se que pesquisar somente o termo Educomunicação pode não contemplar o mapeamento dos pesquisadores que o entendem e concebem como uma das nomenclaturas para referenciar a inter-relação entre as áreas de Comunicação e Educação, mas utilizam outros termos. Claudio Messias (2011), em pesquisa intitulada "Duas décadas de Educomunicação" , da Universidade de São Paulo, compara 65 teses e dissertações sobre a temática, sendo encontrados 12 nomes diferentes para essa correlação. No caso desta pesquisa, delimitamos as buscas ao termo em si, Educomunicação, para justamente mapear as pesquisas que o assumem como um conceito e investigar como operam com ele em termos de compreensão epistemológica e metodológica.

Mesmo entre os que assumem a terminologia Educomunicação são encontradas diferentes definições que versam sobre o seu real significado. Por exemplo, Oliveira (2015) a define como uma interface na qual se integram agentes e práticas por meio de estratégias que têm a produção cultural como eixo central. Para Ângela Schaun (2002), se trata de um campo caracterizado por práticas relacionais entre as duas áreas, por meio do uso de tecnologias da

comunicação. Ismar Soares (2011) conceitua como um conjunto de práticas que contribuem para a ampliação das relações de comunicação entre os atores das comunidades, podendo ou não incluir tecnologias digitais no processo.

Esse aspecto amplia o espectro de desenvolvimento da Educomunicação. Partindo do pressuposto que tecnologia é tudo o que o homem construiu para de alguma forma facilitar seu trabalho (Vieira Pinto, 2005), a produção de sua existência; estamos todos imersos em tecnologias. Entretanto, não se limitar a tecnologias digitais possibilita enxergar movimentos dialéticos, tomada de consciência e emancipação dos sujeitos, em diferentes organizações na sociedade e partindo sempre da produção social da vida a que eles têm acesso. Não no sentido de permanecer, mas em assumir que as mudanças da realidade podem acontecer entre os sujeitos em diálogo respeitoso e conscientizador, não necessariamente por utilizarem tecnologias digitais.

Importante considerar os diferentes estudos sobre a relação Comunicação e Educação, tendo por análise o contexto do qual emergem e com quais perspectivas teóricas sociais. Nesse sentido, Orozco Gómez (2014), em sua obra *Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania*, destaca em subtítulo interno sobre sua guerra com os paradigmas e modelos vigentes de se enxergar e produzir conhecimento. Ele cita sua experiência de doutoramento em Harvard e o silenciamento sobre o reconhecimento dos Estudos Culturais e a determinação de que não podia ser subjetivo e mencionar apreciações em algum fundamento empírico (Orozco Gómez, 2014).

A produção de conhecimento não dialogava com a produção da existência considerando os diferentes continentes e a formação social dos sujeitos em seus contextos. Isso distanciou Orozco Gómez de sua própria latinidade, diante da qual lamenta não ter tido contato com a obra de Martín-Barbero à época da finalização de seu doutoramento, pois encontrou ali uma interlocução e percebeu que não estava sozinho.

> Não foram somente as limitações do modelo hegemônico que nos forçaram a mudar paradigmas, mas os fatos teimosos, os processos sociais da América Latina é que mudaram nossos objetos de estudo como pesquisadores da comunicação (Martín-Barbero, 1987, p. 224 *apud* Orozco Gómez, 2014, p. 27).

Nossos processos sociais é que clamaram por olhares próprios para com os objetos de pesquisas. O ser social (Vieira Pinto, 2005) emergiu e atravessou pesquisadores e pesquisas. Buscando desembaçar nossas lentes e compreender nossos contextos de produção de vida, de Comunicação e Educação, nos propomos a investigar como tem se dado a pesquisa nesse espaço teórico da Educomunicação.

Nesse sentido, os pressupostos teórico-metodológicos nos levam a assumir uma abordagem de pesquisa qualitativa e quantitativa (quanti-quali) diante

do objeto, intencionando contribuir no levantamento e análise das pesquisas, dialogando com os objetivos propostos. A partir das contribuições de Paulo Freire, Martín-Barbero, Mario Kaplún e Ismar Soares, pretende-se dialogar e buscar indícios para a ampliação dos estudos sobre a epistemologia da Educomunicação.

A pesquisa quantitativa é um método de pesquisa social que utiliza a quantificação nas modalidades de coleta de informações e no seu tratamento, mediante técnicas estatísticas, tais como percentual, média, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, entre outros (Michel, 2005).

Algumas características evidenciam melhor o percurso de uma abordagem quantitativa, pois geralmente envolve uma quantidade pequena de conceitos; inicia com ideias preconcebidas do modo pelo qual os conceitos estão relacionados; utiliza procedimentos estruturados e instrumentos formais para coleta de dados; coleta os dados mediante condições de controle; enfatiza a objetividade, na coleta e análise de dados; analisa os dados numéricos por meio de procedimentos estatísticos.

A pesquisa qualitativa é aquela que busca entender um fenômeno específico em profundidade. Ela trabalha com descrições, comparações e interpretações. Não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização.

> Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (Deslauriers, 2008, p. 58).

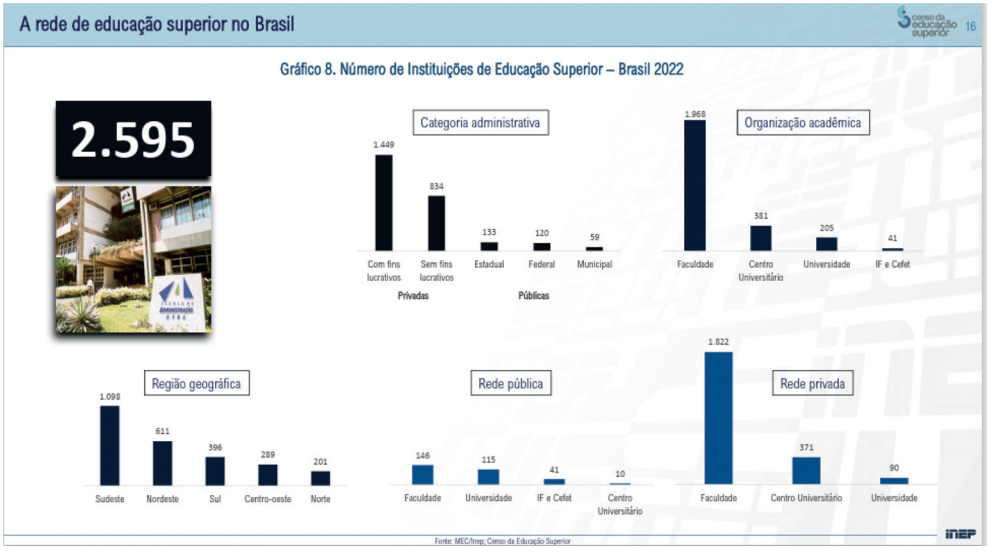
Algumas características da pesquisa qualitativa nos auxiliam na compreensão da abordagem. Objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos. Há também os limites e riscos da pesquisa qualitativa, a saber, a excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo. Falta de detalhes sobre os processos por meio dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação aos seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados.

A conjugação entre as abordagens assumidas na pesquisa não pretende duelar entre elas, mas, ao tentar desvelar o objeto da investigação, é preciso levantar, mapear, quantificar e categorizar os dados, para que possam ser analisados. Marli André (2002, p. 24) descreve a relação da abordagem quantitativa e qualitativa de uma maneira que vai ao encontro do que a presente pesquisa objetiva.

> […] não me parece ser muito conveniente continuar usando o termo 'pesquisa qualitativa' de forma tão ampla e genérica como preferem alguns […]. Eu reservaria os termos quantitativo e qualitativo para diferenciar técnicas de coleta ou até melhor, para designar o tipo de dado obtido, e utilizaria denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, fenomenológica etc.

Ao iniciar o levantamento de instituições de ensino superior no país, tivemos por base o Censo da Educação Superior 2020 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022) conforme Figura 1, o qual apresenta em seus dados estatísticos uma tabela identificando numericamente as IES por organização acadêmica e categoria administrativa. Esse panorama se torna relevante ao situar e contextualizar o ensino superior brasileiro para, a partir disso, analisarmos melhor os cenários e programas das pós-graduações em Minas Gerais, até chegarmos ao foco da pesquisa.

Figura 1 – Print de tela do MEC/Inep – Rede de educação superior no Brasil – 2022



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior.

A universidade pública, como categoria administrativa, prepondera em relação ao número de universidades privadas, no entanto, a categoria faculdade privada apresenta um número expressivo comparada ao número de universidades. Tal fato pode aparentar que a oferta de ensino superior no Brasil é significativa, mas ainda está longe da meta do Plano Nacional de Educação (PND) para 2024, 30% de jovens com acesso ao ensino superior.

O Censo da Educação Superior 2022, divulgado pelo Inep, indica que 24,2% dos jovens de 18 a 24 anos no Brasil acessam o ensino superior. Ainda de acordo com a pesquisa, 75,7% dos jovens dessa faixa etária não ultrapassaram a educação básica, sendo que 43,4% conseguiram concluir o ensino médio. Isso significa que, em média, três em cada quatro jovens brasileiros de 18 a 24 anos não têm acesso a uma formação superior.

Nesse cenário é que se insere a pós-graduação no Brasil, ou seja, o acesso e a conclusão desses estudos passam a ser mais raro ainda. Mas, são nesses programas que são produzidas investigações e pesquisas que amparam a ciência e pesquisa brasileiras, e nos propomos a levantar programas *stricto sensu* em Comunicação e Educação no estado de Minas Gerais que possam indicar dissertações e teses em discussão com a Educomunicação (Quadro 1).

Quadro 1 – Programas de pós-graduação no estado de Minas Gerais – Comunicação e Informação e Educação – 2024

Nome do Programa	SIGLA	Grau Acadêmico
Educação	PUC/MG	Mestrado/Doutorado
Educação	UNIUBE	Mestrado/Doutorado
Educação	UFMG	Metrado/Doutorado
Ciências da informação	UFMG	Mestrado/Doutorado
Educação	UFLA	Mestrado Profissional
Educação	UFJF	Mestrado/Doutorado
Educação tecnológica	CEFET-MG	Mestrado/Doutorado
Educação, conhecimento e sociedade	UNIVAS	Mestrado/Doutorado
Educação	UFOP	Mestrado/Doutorado
Educação e docência	UFMG	Mestrado Profissional
Comunicação	UFJF	Mestrado/Doutorado
Educação tecnológica	IFTM	Mestrado Profissional/Doutorado Profissional
Educação	UEMG	Mestrado
Educação	UFV	Mestrado

Nome do Programa	SIGLA	Grau Acadêmico
Gestão e avaliação da educação pública	UFJF	Mestrado profissional
Comunicação	UFOP	Mestrado
Tecnologias, Comunicação e Educação	UFU	Mestrado Profissional
Comunicação social	UFMG	Mestrado/Doutorado
Educação	UFU	Mestrado/Doutorado
Educação	UNIFAL-MG	Mestrado
Comunicação social	PUC-MG	Mestrado
Processos socioeducativos e práticas escolares	UFSJ	Mestrado
Tecnologia da informação e comunicação e gestão do conhecimento	FUMEC	Mestrado/Doutorado
Formação docente para a educação básica	UNIUBE	Mestrado Profissional/Doutorado Profissional
Educação	UFTM	Mestrado/Doutorado
Educação	UFVJM	Mestrado Profissional
Gestão & organização do conhecimento	UFMG	Mestrado/Doutorado
Educação	UNIMONTES	Mestrado

Fonte: Adaptado da plataforma sucupira[2].

São 28 programas listados pelo Programa de Governança Colaborativa de informações da Pós-graduação (GoPG), pelo sistema sucupira-v2.capes.gov.br/sucupira4/, o qual passa a orientar as etapas de desenvolvimento desta pesquisa relatada. A partir de cada programa, serão levantados os cursos que o compõem, para em seguida mapear, quantificar, categorizar a partir do termos teórico-epistemológico empreendido – Educomunicação – para nova categorização de possíveis dissertações e teses que o assumem e metodologicamente desenvolver as análises.

2 Disponível em: https://sucupira-v2.capes.gov.br/sucupira4/programas?regiao-=Sudeste&uf=MG&grande-area-conhecimento=6|7&area-avaliacao=31|38&situacao=-EM+FUNCIONAMENTO&search=&size=20&page=0. Acesso em: 19 ago. 2024.

Considerações para continuidade

A pesquisa continua seu percurso com uma base de dados significativa que possibilitará um mapeamento mais completo sobre a epistemologia da Educomunicação.

A análise pretendida busca identificar onde, em cada publicação selecionada, se encontra a abordagem do conceito de Educomunicação (e correlatos)[3] entendido por aquela/e autor/a e, a partir disso, analisar o que cada pesquisador/a entende a respeito do significado do termo, baseado em quais referenciais teóricos quais conceitos assumem e como assumem. Esse movimento pode nos permitir categorizar e analisar as pesquisas, propor debates a partir dos resultados encontrados e fomentar a discussão sobre a epistemologia da Educomunicação no estado mineiro.

3 Em discussão sobre a pesquisa, houve uma sugestão para que ela contemplasse todos os termos relacionados com Educomunicação ao levantar as produções nas pós-graduações das IES em Minas Gerais. Termos como Comunicação e Educação; comunicação educativa; alfabetização midiática, entre outros que podem ser compreendidos com a interface. Como a pesquisa está em andamento, tal observação será analisada *a posteriori*.

Referências

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

BACCEGA, Maria Aparecida. A construção do campo comunicação/educação: alguns caminhos. **Revista USP**, São Paulo, n. 48, dez./jan./fev. 2000-2001.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. **Comunicação & educação**, v. 14, n. 3, p. 19-28, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v14i3p19-28. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Maria Regina. **Comunicação e educação**: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

DESLAURIERS, Jean-Pierre *et al*. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos I. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. Coleção Sociologia.

FREIRA, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 19 ago. 2024.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicacíon**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1988.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos Meios às Mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

MARTÍN-BARBERO. **La Educación desde la Comunicación**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

MESSIAS, Claudio. **Duas décadas de Educomunicação**: da crítica ao espetáculo. 2011. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2011.

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica:** um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. São Paulo: Atlas, 2005.

OLIVEIRA, L. M. Educomunicação para a educação das relações étnicoraciais. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 4-8 out. 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt21-4404.pdf. Acesso em: 5 abr. 2019.

OROZCO GÓMEZ, Guilhermo. **Educomunicação**: recepção midiática, aprendizagens e cidadania. Trad. Paulo F. Valério. São Paulo: Paulinas, 2014. Coleção Educomunicação.

PINHEIRO, Rose. **A Educomunicação nos centros de pesquisa do país**: um mapeamento da produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo. 2013. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SCHAUN, Ângela. **Educomunicação**: reflexões e princípios. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SILVA. Diva Souza (org.). **Educomunicação**: reflexões e práticas na educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato,** Brasília, DF, Ano 1, n. 2, p. 19-74, jan./mar. 1999.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação, o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011a.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social, na Europa, Estados Unidos e América Latina". São Paulo: Unesco, 2011b. (Circulação restrita).

URIBE, Esmeralda Villegas. Mário Kaplún: uma luz que continua acesa. **Comunicação e Sociedade**, São Bernardo do Campo, SP, n. 31,1999.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Vol 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

Currículo Paulista: buscando possibilidades educomunicativas

Daniely Silva Duarte[1]
Elaine Leite de Lima[2]

Introdução

A busca pela cidadania plena é uma aspiração constante para aqueles que fazem parte de uma sociedade. Esse conceito é tão essencial que fundamenta a base legal das nações modernas. No Brasil, ele é um princípio central tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. O Artigo 2º dessa lei estabelece que, além da preparação para o mercado de trabalho, "a educação, fundamentada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem como objetivo o completo desenvolvimento do estudante" e seu "preparo para o exercício da cidadania" (Brasil, 1996).

Para esta análise, consideramos a Educomunicação como uma abordagem que pode oferecer uma contribuição significativa para o avanço da cidadania no século XXI. O estudo é contextualizado na Rede Estadual de Educação de São Paulo, um dos maiores sistemas educacionais globais que, por exigência legal, deve promover a educação para a cidadania.

A metodologia adotada é a análise de conteúdo (Bardin, 1977), com o objetivo de identificar oportunidades para a implementação de práticas educomunicativas no Currículo Paulista, particularmente no Ensino Médio. Os pontos analisados incluem: i) o Currículo Paulista, com foco no Ensino Médio; ii) a análise de documentos curriculares oficiais e sua relação com a educomunicação; e iii) as perspectivas e desafios associados.

1 Mestranda em Ciências da Comunicação, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) e associada à Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), duarte.daniely@usp.br.

2 Mestre em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e associada à Associação Brasikeira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), leiteelaine@gmail.com.

O Novo Ensino Médio e o Currículo Paulista

O Novo Ensino Médio foi estabelecido nacionalmente pela Lei 13.415/2017. As principais mudanças dessa reforma incluem: a) o aumento progressivo da carga horária do Ensino Médio, de 800 para 1.400 horas anuais, com um mínimo de 1.000 horas a serem cumpridas até o final de 2022 (o que implica um acréscimo de 200 horas por ano ou 5 horas por semana letiva); b) a ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências em conjunto com os conteúdos; c) a integração curricular, que abandona a visão de conteúdos isolados por disciplinas e promove uma interconexão entre eles dentro de quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas , garantindo a oferta de língua Portuguesa e Matemática em todos os anos; e d) a criação de itinerários formativos optativos, que correspondem a 40% da carga horária do Ensino Médio, podendo incluir tanto aprofundamentos nas áreas de conhecimento quanto Educação Profissional de Nível Técnico. Em 2019, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEDUC-SP) instituiu o novo Currículo Paulista para as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi instituída pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2017. Em 2020, foi publicado o Currículo Paulista para o Ensino Médio, também em conformidade com a BNCC, homologada pelo Ministério da Educação em 2018.

Com esse arcabouço, foi criada uma nova estrutura para o Ensino Médio, adotada pelas escolas e vigente na rede estadual pública de São Paulo até o momento da redação deste artigo. Para complementar essa política, a SEDUC-SP estabeleceu, em 2022, dez propostas de aprofundamentos curriculares para os itinerários formativos do Ensino Médio e criou o Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento (MAPPA), que inclui vídeos, orientações e outros recursos para apoiar a prática em sala de aula.

Análise de documentos curriculares e sua vinculação com a educomunicação

Para realizar este trabalho, foram examinados os seguintes documentos: i) o Currículo Paulista completo, com ênfase na etapa do Ensino Médio, e ii) dois dos dez aprofundamentos curriculares, com seus respectivos MAPPAS.

A seguir, são apresentados os principais pontos de análise:

Ausência do termo Educomunicação

Observou-se que o termo "educomunicação" não é mencionado em nenhum dos três documentos analisados.

Competências Gerais

Tanto o Currículo Paulista quanto a BNCC listam dez competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo de todo o ensino fundamental.

Conforme demonstrado no Quadro 1, as competências gerais delineadas pela BNCC e reiteradas pelo Currículo Paulista evidenciam convergência com os princípios da Educomunicação, ainda que o termo não seja explicitamente mencionado:

Quadro 1 – Competências Gerais da BNCC e do Currículo Paulista

Competências Gerais da BNCC e do Currículo Paulista	
Competência	**Descrição**
1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Competências Gerais da BNCC e do Currículo Paulista	
Competência	**Descrição**
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Não há contradições entre o conceito de Educomunicação e os princípios do currículo, mesmo que o termo não seja mencionado de forma explícita.

A análise reforça o que Soares (2018) discute em um artigo da R*evista Comunicação & Educação*, que investiga a BNCC e as oportunidades que ela apresenta para a Educomunicação. Essa mesma dinâmica é observada no Currículo Paulista, como será abordado posteriormente na seção 3 – Desafios e Perspectivas deste texto.

Aprofundamentos Curriculares

Os aprofundamentos curriculares têm como objetivo trabalhar habilidades e competências de determinadas áreas do conhecimento de forma transdisciplinar. Assim, temas como mídia, sociedade, participação, que são afetos à Educomunicação, são tratados em todos os aprofundamentos.

Para nossa análise, escolhemos os três que hipoteticamente mais se aproximavam de nossa discussão: *#SeLiganaMídia, Superar Desafios é de Humanas e Liderança e Cidadania*. Na descrição oficial desses aprofundamentos, há uma apresentação sobre seu conteúdo e sobre em que carreiras e percursos de formação profissional (graduação, por exemplo) os conhecimentos adquiridos podem contribuir. Esses dois indicam claramente a Educomunicação como uma via de prosseguimento dos estudos e da atuação profissional. Há outro aprofundamento, *Liderança e Cidadania*, que, apesar de não se direcionar aos futuros educomunicadores, toca em assuntos que se relacionam com a Educomunicação.

O Quadro 2 apresenta os principais temas abordados nos três aprofundamentos selecionados para esta análise.

Quadro 2 – Temas tratados nos aprofundamentos #SeLigaNaMídia, Superar Desafios é de Humanas e Liderança e Cidadania

Aprofundamento Curricular em Linguagens e tecnologia #SeLiganaMídia	
Descrição da SEDUC-SP: Em todos os meios e lugares que ocupamos, estamos em contato com as mais diferentes formas de interação e comunicação que dependem do que as pessoas querem "dizer", para quem e por quê. Mas qual será o seu papel e suas ações em meio a tantas mudanças na forma como utilizamos as linguagens e interagimos frente a um mundo tão dinâmico? Como os usos críticos e criativos delas podem fazer você refletir sobre suas escolhas, seja em seu Projeto de Vida, em sua carreira profissional, em sua comunidade e nos desafios da vida contemporânea? No aprofundamento #SeLiganaMídia, você participará de núcleos de estudos e criação, laboratórios, oficinas, observatórios, workshops, em que poderá analisar obras de arte, vídeos, textos diversos, propagandas, entre outras produções, além de vivenciar processos de autoria que conectam você com diferentes possibilidades de conhecer, ser e estar no mundo. Você produzirá narrativas para jogos, projetos audiovisuais, praticará movimentos corporais diversos, utilizará aplicativos e programas para criar e recriar conteúdos midiáticos, desenvolverá a colaboração, a criatividade, o pensamento crítico e o senso estético. Com essa jornada, você poderá ampliar o autoconhecimento, fazer escolhas, empreender suas próprias ideias em sua vida pessoal, profissional e cidadã (São Paulo, 2022, p. 6).	
Unidade Curricular	**Componente Curricular**
Tá na Mídia, tá no Mundo.	Laboratório de produção jornalística
	Observatório de imprensa
	Jornalismo e inclusão nos esportes: práticas e experimentações
	Criação e Comunicação publicitária
Muito além das palavras.	Crítica e literatura em ação
	Clube de estudos das representações culturais
	Luta como prática cultural
	A estética do corpo
Protagonismo na ponta dos dedos.	Jovens escritores na rede
	Observatório das redes sociais
	Esportes radicais nas redes sociais
	Experimentações fotográficas
Linguagens, câmera e ação!	Adaptações literárias na rede
	Narrativas dos jogos eletrônicos
	Prática corporal no universo audiovisual
	Projeto cinematográfico
Comprar, ou não comprar, eis a questão.	Observatório de marketing
	Cultura e Consumo
	Marketing esportivo
	Efeitos, trilhas e estratégias sonoras
#SeLiganaVisão.	Oficina de textos: perfis pessoais e profissionais
	Workshop de práticas bilíngues
	Lazer, esporte $ trabalho
	Criatividade empreendedora

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Aprofundamento Curricular em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Superar desafios é de Humanas
Descrição da SEDUC-SP: Existir, coexistir e conviver são os desafios propostos para esse aprofundamento. Aqui você irá explorar novas formas de se relacionar com pessoas, com culturas e territórios em que vivem e se preparar para as relações no mundo do trabalho. Você terá a oportunidade de olhar para si e para os outros de forma reflexiva e criativa, para compreender os espaços das juventudes e as possibilidades de transformação de si e da sociedade. Durante o trajeto, você investigará, em obras científicas, filosóficas, artes visuais, músicas e redes sociais, diferentes dimensões dos produtos das culturas, a produção de espaços geográficos e práticas discursivas. Esses conhecimentos o ajudarão a interpretar, criar e intervir nas relações sociais e ambientais ao participar de assembleias, palestras, debates, estudos do meio etc., aprimorando sua atitude cidadã e estando antenado na sociedade. Nesse contexto, ao identificar problemas e suas causas em diferentes aspectos, você poderá buscar informações sobre como participar de propostas de políticas públicas, promover ações, como criar páginas na internet e produzir materiais para intervir e mediar a busca por relações sustentáveis. Você vai, ainda, analisar e revisar criticamente fatos do tempo passado e presente, para propor e empreender formas mais respeitosas de convivência, baseadas nos Direitos Humanos. Logo, nesse aprofundamento você vai encarar outras maneiras de identificar e questionar a organização das relações sociais e as propostas de políticas públicas para a comunidade e o meio ambiente, experimentar novos sentidos para sua aprendizagem e os impactos para sua vida futura. Ao aprimorar a argumentação e a mediação social, você aperfeiçoará suas relações na sociedade e no trabalho, iniciando uma nova etapa no protagonismo social, profissional e político (São Paulo, 2022, p. 23).

Unidade Curricular	Componente Curricular
No mundo tudo está interligado.	Ciência, tecnologia e ética
	As transformações do espaço geográfico e sociedade
	As narrativas históricas e sua produção material e imaterial
	Cultura e Sociedade
	Oficinas de produção textual e oralidade
Pessoal e Coletivo: repense suas atitudes.	Pensamento político e democracia
	População em movimento
	Eu e o outro: culturas no plural
	Diferenças e desigualdades na contemporaneidade
	Oficina de criação midiática: veículos de comunicação e expressão
Em que mundo vivemos?	Estética da vida
	Construindo cidades sustentáveis
	Os desafios da convivência
	Globalização e mudanças sociais
	Observatório da imprensa global
Atitudes sustentáveis: qual é a pegada?	Liberdade, determinismo e responsabilidade
	Educação para a redução de riscos e desastres
	Povos tradicionais, seus sentidos e significados
	Sociedade e meio ambiente
	Laboratório de produção jornalística

Unidade Curricular	Componente Curricular
O direito a ter direitos.	Ética e democracia
	Políticas Públicas e Direitos Humanos
	Liberdade e igualdade: narrativas e cidadania
	Direitos Humanos e Cultura de Paz
	Clube dos Direitos Digitais
Cenários, pontes e trilhas.	Trabalho e Vida
	Mapeando o mundo
	Muros e pontes: sociedade, tecnologia e informação
	Juventude, economia e trabalho
	Oficina poética: do Repente ao Slam

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O aprofundamento disponível no Quadro 3 - Aprofundamento Curricular em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Liderança e Cidadania, a seguir, é oferecido principalmente pelas escolas que mantêm um Itinerário Formativo de Ciências Sociais Aplicadas.

Quadro 3 - Aprofundamento Curricular em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Liderança e Cidadania

Aprofundamento Curricular em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Liderança e Cidadania
Descrição da SEDUC-SP: Ao cursar o Aprofundamento "Liderança e Cidadania", você terá a possibilidade de mergulhar em conhecimentos significativos com o potencial de desenvolver lideranças conscientes sobre as ações que contribuem para o exercício da cidadania. A capacidade de resolver ativamente problemas no dia a dia faz com que você assuma posturas que podem ser consideradas de um líder. Mesmo já tendo exercido a liderança alguma vez, a compreensão das suas atitudes sociais e políticas, em mundo cada vez mais complexo, proporcionará maior segurança para criar, aprovar e implementar práticas em prol do bem-estar coletivo. Este aprofundamento destina-se a ser um suporte para ampliar seus conhecimentos, estruturar as suas ações, contribuindo, dessa forma, para que você possa acessar espaços e se conectar com as fontes de informações diversas, resultantes das transformações do nosso tempo. Ao relacionar os conhecimentos que você irá adquirir ao longo das realizações das atividades propostas nas unidades curriculares, você desenvolverá e aprimorará valores essenciais para orientá-lo nas tomadas de decisões, assim, se posicionando como um líder proativo, resiliente e coerente. Os conteúdos elencados nas Unidades Curriculares proporcionam um percurso para você vivenciar uma liderança cidadã. O que queremos dizer com isso? Um bom líder compreende a comunidade onde vive, como também considera os significados e impactos mais abrangentes sobre a política. Este aprofundamento está dividido em 6 unidades curriculares. Cada uma delas, apresenta uma temática interessante e desafiadora que possibilitará a você refletir e efetuar uma interface com seu Projeto de Vida (São Paulo, 2022, p. 40).

Unidade Curricular	Componente Curricular
Cidadania Local e Global.	Eu e os outros
	A vida em sociedade: convivência democrática e justiça social
	Sonhando o Brasil: um projeto original de desenvolvimento
	Cidadania regional
	Cidadania global
Unidade Curricular	**Componente Curricular**
Mídias e Comunicação.	Imprensa, jornalismo e democracia
	Comunicação e tecnologias da informação
	Informação e desinformação
	Cidadania digital
	Ativismo digital
Direito e acesso à justiça.	Entre o direito e a justiça
	Desbravando a constituição
	Conhecendo meus direitos
	Acesso à justiça
	Direitos em pauta
Inovação e coletividade.	Integração do indivíduo na sociedade
	Inovação e a sociedade
	Inovação e a era digital
	Inovação e o mundo do trabalho
	Desafios do nosso tempo: soluções no presente para o futuro
Políticas públicas.	Políticas públicas no Brasil
	Diversidade e ações afirmativas
	Desenvolvimento sustentável
	Juventudes e políticas públicas
	Desenhando políticas públicas
Participação e mobilização social.	Construindo a participação ativa
	Redes e mobilização
	Conflitos sociais e socioambientais
	Equidade e transformação da sociedade
	Empreendedorismo social

Fonte: Elaborado pelas autoras.

É possível notar que, nos três exemplos apresentados, diversos temas abordados estão relacionados à Educomunicação. No entanto, ainda não se pode afirmar que exista uma orientação clara voltada para a criação de ecossistemas comunicativos democráticos, conforme definido pela Educomunicação, nem que essa seja a meta central ou a abordagem metodológica adotada em cada um dos aprofundamentos. Isso sugere a necessidade de futuras pesquisas que

investiguem se a implementação desses aprofundamentos resulta na formação efetiva de ecossistemas comunicativos ou se a aprendizagem se limita à aquisição técnica das ferramentas de produção comunicativa.

Mappa

O Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento (MAPPA) é ofertado aos professores como um guia para a implementação dos aprofundamentos curriculares. Segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2021, p.5), dirigindo-se aos professores:

> No início das orientações de cada um dos componentes, você encontrará uma breve introdução do que será desenvolvido, os objetos de conhecimento, as competências e habilidades em foco e o(s) eixo(s) estruturantes que estão no centro do percurso. Ainda para apoiá-lo nesse processo, você encontrará atividade exemplo, com sugestões de sequências de práticas, materiais de apoio, dicas para momentos de integração com os demais componentes e momentos de diferentes tipos de avaliação e autoavaliação.

Esse documento traz o conteúdo e um roteiro detalhado de como as atividades podem ser desenvolvidas, deixando claro que fica a critério de cada escola seguir o guia, seja de modo total ou parcialmente:

> No início das orientações de cada um dos componentes, você encontrará uma breve introdução do que será desenvolvido, os objetos de conhecimento, as competências e habilidades em foco e o(s) eixo(s) estruturantes que estão no centro do percurso. Ainda para apoiá-lo nesse processo, você encontrará atividade exemplo, com sugestões de sequências de práticas, materiais de apoio, dicas para momentos de integração com os demais componentes e momentos de diferentes tipos de avaliação e autoavaliação. Muitas dessas informações aparecerão em boxes chamados "Saiba Mais", "De olho na integração" e "Avaliação", que serão sinalizados nos textos com o intuito de apresentar conteúdos complementares, que podem ser úteis durante as suas aulas. Você pode seguir, adaptar, ampliar ou usar essas atividades como inspiração para o seu planejamento. Lembre-se sempre: o seu protagonismo, seus conhecimentos e experiências, assim como os de seus colegas, são fundamentais para o êxito de todos ao longo deste percurso (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2021, p. 13).

Em nossa análise, vamos considerar o MAPPA do aprofundamento #SeLigaNaMídia, o qual trata diretamente de uma educação midiática, apresentando-se com 106 (cento e seis) páginas ao todo, englobando 4 (quatro) Componentes Curriculares, a saber: Laboratório de produção jornalística;

Observatório da imprensa; Jornalismo e inclusão nos esportes: práticas e experimentações e Criação & comunicação publicitária.

Cada componente apresenta 5 (cinco) atividades, sendo que no quadro 4 tentamos sintetizar, seguindo o modelo do "Quadro Integrador", disponível na página 13 do manual, focalizando os fazeres dos estudantes:

Quadro 4 - Quadro Integrador do aprofundamento #SeLigaNaMídia

QUADRO INTEGRADOR			
Laboratório de Produção Jornalística	**Observatório da Imprensa Internacional**	**Jornalismo e Inclusão nos Esportes**	**Criação & Comunicação Publicitária**
Atividade 1 (INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA)			
Exploram e analisam diferentes projetos editoriais. Exploram as novas mídias e o campo jornalístico-midiático.	Selecionam ferramentas para autogestão. Investigam e analisam a imprensa internacional. Rastreiam notícias. Produzem mapa da notícia internacional.	Exploram diferentes canais de cobertura esportiva. Experimentam esportes de ampla divulgação. Exploram crônicas esportivas.	Refletem sobre seus Projetos de Vida e a Unidade Curricular. Investigam Social Advertisings. Discutem sobre o uso de mídias sociais.
Atividade 2 (INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA)			
Exploram observatórios da mídia nacional. Identificam assuntos em pauta na mídia hegemônica e no jornalismo alternativo.	Analisam a produção e circulação de discursos em observatórios da imprensa internacional. Listam os assuntos em pauta nos canais globais de notícias.	Selecionam modalidades esportivas de pouca expressão na mídia para experimentação. Fazem registros fotográficos. Exploram e produzem fotorreportagens.	Revisitam o gênero meme e suas características. Analisam e identificam o uso de memes na publicidade. Organizam festival de memes.
Atividade 3 (INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA)			
Analisam questões sociais nos grandes canais de notícia. Discutem sobre a abrangência das mídias e questões acerca de representações e representatividade.	Analisam espaços de discussões em canais de informação da mídia. Identificam e analisam fenômenos da cultura digital. Elaboram organizadores visuais.	Realizam observatório da mídia esportiva. Selecionam modalidades esportivas para experimentação e apresentação. Participam de mesa redonda.	Analisam ações publicitárias em redes sociais. Refletem sobre fatores de persuasão. Recriam ações publicitárias pensando na representatividade.
Atividade 4 (PROCESSOS CRIATIVOS)			
Preparam projeto de jornalismo comunitário. Elaboram roteiro para entrevistas e pesquisas. Selecionam ferramentas para a produção do projeto.	Planejam observatórios por grupos de interesse. Elaboram roteiro de observação. Investigam e acompanham notícias nas mídias.	Planejam oficinas de modalidades esportivas. Elaboram e realizam experimentações. Registram experiências em gêneros jornalísticos.	Pesquisam conceitos de ressonância, alcance e relevância no marketing. Discutem sobre influenciadores na publicidade. Idealizam produtos e ações publicitárias.
Atividade 5 (EMPREENDEDORISMO)			

Finalizam produções dos projetos de jornalismo comunitário. Revisam textos e testam plataformas para divulgação. Apresentam os projetos.	Apuram criticamente informações coletadas. Elaboram produções que evidenciam suas conclusões. Criam canal para divulgação dos observatórios.	Exploram possibilidades de atuação no jornalismo esportivo. Realizam experimentações de profissões. Elaboram programas esportivos.	Refletem sobre o percurso da Unidade Curricular e reavaliam seus projetos de vida. Produzem vídeo de empreendimento pessoal. Organizam mostra de vídeos e apresentações.

Fonte: Adaptado pelas autoras.

Um aspecto fundamental da Educomunicação é a promoção da intervenção social, que ocorre de forma colaborativa: aprender a Educomunicação por meio da prática. Ao considerar o MAPPA mencionado anteriormente, encontramos uma atividade que exige a elaboração de matérias jornalísticas com base na realidade local, conforme ilustrado na descrição a seguir:

> Nessas 4 aulas, os estudantes devem elaborar seus roteiros, fazer suas pesquisas/entrevistas e começar a produzir o material no suporte escolhido. É importante que eles pesquisem na prática, com visitas (se possível) a estúdios e/ou redações de produção de conteúdos midiáticos, ou que façam pesquisas virtuais via apps de comunicação com produtores de conteúdo comunitário. Professor, aproveite esse momento para avaliar como os grupos elaboram os roteiros para as entrevistas/pesquisas, conforme previsto na habilidade EM13LP17, pois é importante que o material coletado dê conta das necessidades para a realização de seus próprios conteúdos. Na pesquisa, é sugerido que identifiquem os conteúdos veiculados, a curadoria de temas e fontes de informação, os suportes de publicação e sua abrangência, as formas de financiamento etc. Por estar voltado a questões locais, no intuito de informar a comunidade e propor soluções para problemas do entorno, há um foco nos eixos da mediação e intervenção sociocultural, além do empreendedorismo, pois o estudante que tenha interesse na área das comunicações e/ou em ações de engajamento social, terá subsídios para estruturação de seu Projeto de Vida (Secretaria da Educação, 2021, p.31).

A análise revela que a proposta ainda precisa progredir no aspecto da intervenção social, mostrando um claro afastamento entre a escola e o contexto externo. Isso leva a questionar de que maneira o trabalho realizado por um professor e sua turma poderia se expandir para promover uma integração mais efetiva com a comunidade, tanto interna quanto externa à escola, fomentando um protagonismo que se baseie na realidade local e que busque construir condições melhores por meio da comunicação e da conscientização.

Desafios e perspectivas

Ao examinar o Currículo Paulista, nota-se que ele não incorpora explicitamente objetos de conhecimento, competências ou habilidades relacionadas à Educomunicação, não se identificando com essa abordagem epistemológica nem considerando seus fundamentos teóricos. Contudo, é possível encontrar algumas conexões potenciais com essa área em certos aspectos do currículo e da estrutura da Educação Básica na rede estadual. Soares (2018), em um artigo na *Revista Comunicação & Educação*, investiga a BNCC e as oportunidades que ela apresenta para a educomunicação. Ele observa que seis das dez competências gerais "mantêm algum vínculo teórico ou metodológico com o objeto de nossa reflexão: a 'educação midiática e informacional'" (Soares, 2018, p. 12).

As competências 3, 4 e 5 estão relacionadas à expressão cultural (3), ao uso de diversas linguagens (4) e ao emprego das tecnologias de informação e comunicação (5). Esta última, em particular, está diretamente ligada à área de intervenção chamada "mediação tecnológica", enquanto as competências 3 e 4 conectam-se à intervenção "expressão comunicativa por meio da Arte". A competência 5 destaca a importância de "exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva", o que remete aos princípios freirianos que permeiam a educomunicação, indicando uma oportunidade para ir além da visão utilitarista do uso da tecnologia.

Por outro lado, as competências 7, 9 e 10 abordam temas que são particularmente relevantes para a gestão educomunicativa (Soares, 2018), ressaltando novamente os princípios freirianos (7, 9, 10) e aspectos da educação midiática (7). Elas também abrem espaço para a prática da "educomunicação socioambiental", ao discutir "direitos humanos" (7, 9), "consciência socioambiental e consumo responsável" (7) e "princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários" (10).

Considerando que o Currículo Paulista reforça a BNCC, essa conexão se mantém no contexto do Estado de São Paulo. Assim, embora haja espaço no discurso das competências gerais em ambos, permanece a dúvida sobre como o desenvolvimento dessas competências será efetivado na prática, bem como a forma como educadores midiáticos e educomunicadores se apropriarão desses conceitos. Nas palavras de Soares:

> Caberá, naturalmente, aos mídia-educadores e aos educomunicadores discutir, na prática de cada caso, as especificidades do tratamento previsto para o processo pedagógico: se sob uma perspectiva iluminista-bancária ou se no contexto de um procedimento construtivista-dialógico (Soares, 2018, p. 13).

A seção de linguagens no Currículo Paulista é organizada em quatro eixos de competências: leitura, produção, oralidade e linguística. É nos três primeiros eixos que se podem identificar os fundamentos de um programa de educação midiática, conforme argumentam os profissionais de mídia e educomunicadores (Soares, 2018). Além disso, essa área é estruturada em diferentes campos de atuação, conforme destacado por Soares (2018, p. 21):

> São cinco os espaços de atuação a serem considerados pelos docentes no planejamento didático das atividades relacionadas ao aprendizado das diferentes linguagens: (1) o campo da vida cotidiana (somente anos iniciais); (2) o campo artístico-literário; (3) o campo das práticas de estudo e pesquisa; (4) o campo jornalístico/midiático; e finalmente (5) o campo de atuação na vida pública. Vale observar que os dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do ensino fundamental, com a denominação "campo da vida pública".

Com base nisso, podemos observar que o Currículo Paulista busca implementar uma proposta de educação midiática dentro da área das Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio. Embora ofereça flexibilidade aos educadores para adaptar a proposta aos seus contextos, acreditamos que essa abordagem poderia ser mais efetivamente desenvolvida por meio de projetos de intervenção inspirados nos princípios da educomunicação.

Adicionalmente, notamos que a proposta do Currículo Paulista, mencionada anteriormente como #SeLigaNaMídia, busca aprofundar a educação midiática na área das Linguagens e suas tecnologias. No entanto, pensamos que essa abordagem poderia ser mais bem aproveitada por meio de projetos que promovam a intervenção e a contextualização das diversas realidades enfrentadas na Rede de Ensino do Estado.

Nesse mesmo sentido, Soares também argumenta e apresenta a ideia de uma educomunicação viável, conforme segue:

> A proposta que mantemos e socializamos é levar à base curricular brasileira, no espaço de ação das secretarias municipais de educação, as ideias inovadoras de Anísio Teixeira e Paulo Freire, no sentido de construir projetos de educação que resgatem o protagonismo do professor e do aluno no chão do sistema educativo, pelo cumprimento dos dispositivos legais abertos a uma comunicação dialógica e participativa, como as identificadas e transcritas neste artigo. É o que denominamos "educomunicação possível" (Soares, 2018, p. 23).

Dessa forma, é essencial alinhar os desafios da Educomunicação à noção de "educomunicação possível", buscando elaborar políticas públicas e alternativas dentro da Rede Estadual de Educação de São Paulo.

Considerações Finais

Esta análise inevitavelmente gerou questionamentos sobre quais ações poderiam facilitar a implementação da Educomunicação de maneira mais eficaz no sistema de ensino público.

Uma possibilidade seria a decisão clara dos líderes e responsáveis pela formulação de políticas educacionais em favor dessa abordagem. Com essa escolha, o próximo passo seria investir na formação de professores, uma vez que há um conjunto de conhecimentos teórico-práticos que precisa ser desenvolvido para que a implementação seja efetiva.

Outra alternativa seria a atuação individual de professores da rede pública que já aplicam a Educomunicação ou que desejam fazê-lo. Esses profissionais enfrentam, dessa maneira, o desafio de integrar essa abordagem ao Currículo, atuando com um certo espírito de inovação.

Entre a escolha central e o trabalho individual, existe a possibilidade e potencialidade de uma adoção gradual e sistêmica da Educomunicação, promovendo um ambiente cultural favorável dentro da educação pública. Assim como cada educador e cada escola, a rede pública de ensino lida diariamente com diversos desafios, opções e decisões. A difusão do conhecimento sobre a Educomunicação, seus fundamentos e propostas metodológicas é, portanto, crucial para a solidificação do conceito e sua adoção progressiva em um contexto coletivo. O envolvimento das universidades e das organizações da sociedade civil que reconhecem a importância dessa abordagem é fundamental para viabilizar esse processo.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação de São Paulo. Coordenadoria Pedagógica –COPEP. **Itinerários Formativo – Catálogo das Ementas Detalhadas dos Aprofundamentos Curriculares.** São Paulo, SP: COPED, 2022. Disponível em: https://ensinomediopaulista.educacao.sp.gov.br/ Acesso em: 3 ago. 2024.

SOARES, I. O. Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 7-24, 2018. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v23i1p7-24. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/144832. Acesso em: 3 ago. 2024

Epistemologia e práxis dos projetos de Educomunicação na licenciatura de Pedagogia

Edilane Carvalho Teles[1]

Introdução

O presente estudo tem como escopo promover reflexões e sistematizações sobre os percursos teórico-metodológicos dos projetos de Educomunicação (Educom), no que se refere a à epistemologia e à práxis, da criação à realização, sustentados nos discursos e nas práticas da formação inicial de educomunicadoras/es-pedagogas/os (Reis; Teles, 2018), do curso de licenciatura em Pedagogia, a partir das elaborações na interface educação e comunicação. Para tanto, identifica que tal processo é um desafio constante, uma vez que a área não tem uma metodologia própria, tampouco um lugar definido na licenciatura, sendo esta, geralmente, uma escolha de pesquisadores em contextos e situações pontuais (Teles, 2020). Ou seja, em se tratando do campo da Pedagogia, a Educom é vista mais como um entendimento do campo comunicacional do que da educação, sendo ulteriormente desafiada a elucidar sua relevância no campo.

A proposta curricular em questão inclui e desafia os profissionais da educação a pensar e refletir a respeito das práticas educomunicativas no campo do currículo e da educação básica, como um *medium* que instiga a rigidez das estruturas formais, por incluir a escuta, o fazer coletivamente e o diálogo com os meios e processos comunicacionais, aspecto que potencializa uma educação midiática e tecnológica e interage com as realidades e contextos.

1 Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Líder do Grupo de Pesquisa Polifonia (Uneb) e membro do mediações educomunicativa (ECA/USP), ecteles@uneb.br.

As análises aqui propostas decorrem dos currículos do curso de Pedagogia, os quais, em duas versões, a anterior, quase extinta (Bahia, 2011), e a atual (Bahia, 2020), com a presença da interface dos campos, denominada com o termo de Núcleo de Aprofundamentos em Educação e Comunicação (Educom), que direcionam parte da formação inicial docente para o campo em emergência, no que se refere à inclusão e ao trato com as mídias e tecnologias. Dessa forma, o escopo está em compreender os construtos propostos à área, os modos como são elaborados, pautados numa educação contextualizada, de escuta das demandas com as realidades, os processos e meios comunicacionais em espaços de atuação da/o pedagoga/o, com vistas a analisar o lugar da Educomunicação no(s) currículo(s), bem como os modos de realização das práticas educomunicativas, na ampliação dos entendimentos sobre percursos e processos efetivados.

Análise e/ou principais resultados e/ou contribuições da pesquisa

A análise proposta evidencia que os projetos de Educomunicação são, em grande parte, elaborados com base em processos educativo-comunicativos que integram as "tentativas" de construção na interface entre Comunicação e Educação (Braga, 2010). Esses projetos se apresentam como inovações — nem sempre de fácil implementação — por estarem situados no entrelaçamento entre os dois campos. Nesse contexto, incluem-se aspectos como a leitura crítica das mídias e tecnologias, as mediações comunicacionais (Martín-Barbero, 2014), a gestão comunicativa e a reflexão epistemológica. Tais elementos se configuram como princípios emergentes de um novo campo de conhecimento e/ou paradigma, ainda em processo de consolidação (Soares, 2009, 2011).

Os percursos são elaborados paulatinamente em um entrelaçamento entre as demandas dos grupos participantes, de criação autoral e contínua sobre os modos como sistematizar os entendimentos acerca das investigações definidas nos projetos, como as tecnologias e mídias nos contextos das formações e aprendizagens, a realização da comunicação jornalística, interpretação e um uso mais crítico. A expectativa é de que uma metodologia para a Educom de fácil entendimento pode ampliar não apenas sua inclusão na formação inicial docente, bem como contribuir com a necessária educação midiática nas escolas.

São duas propostas atualmente em vigência no curso, a primeira é do currículo que foi substituído em 2020 (Bahia, 2011, 2020), atualmente em fase de conclusão das últimas turmas, que tinham, durante a formação, um componente curricular no terceiro semestre da matriz, a disciplina Educação e Comunicação (60h), com o viés de entendimento para a Educomunicação, a partir das pesquisas e proposições do NCE (Teles, 2022), bem como um

entendimento localizado, por assim dizer, de realização de projetos incluindo a comunicação, transversalizados nos contextos educacionais. Aliado a isso, no semestre seguinte, a presença de outro componente curricular, no quarto período, dessa vez voltada para a interrelação da educação com as tecnologias da informação e comunicação (60 h), na qual a palavra Educom não aparece, porém, as bases (em tese) foram construídas desde a anterior. Para finalizar, os discentes que identificaram-se com a área podem optar ainda pelo direcionamento e conclusão da formação na interface, com três semestres letivos direcionados especificamente para essa construção. E o que se faz? Forma-se pedagoga(o) para atuar com Educom? Isso é possível, desde que o graduando assim opte, entretanto, a certificação é de Pedagogia. Vale ressaltar que são três linhas de aprofundamento de estudos: 1) educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; 2) educação e comunicação; e 3) educação de jovens e adultos.

Ao longo dos anos (2012-2020), o que identifica-se é que existem conflitos formativos, o primeiro deles é que o campo de inclusão da área é consolidado, como é o caso da educação, estruturado e com demandas específicas, que geralmente compreende a comunicação no processo, como um tópico específico que direciona para a inclusão e usos de mídias e tecnologias, mas que tem pouca procura e aderência, uma vez que as expectativas geralmente relacionadas ao núcleo é de conhecimento quanto aos usos de tecnologias e mídias, tecnicamente falando.

Outro desafio presente são os direcionamentos docentes; poucos optam pela linha de investigação, havendo discordância quanto aos modos de realização, muitas vezes trazendo Educom como sinônimo de educação midiática e tecnológica, o que nos leva a questionar: têm os mesmos significados e proposições teóricas e praxiológicas? A defesa dessa sistematização é que não, são aparentados (Teles, 2020), mas não iguais.

Com vistas a qualificar e melhorar a versão de currículo brevemente apresentada anteriormente, foi reelaborada e, em 2020, implementada uma nova proposta de curso de Pedagogia, substituindo-a. Dessa feita, os discentes teriam a pedagogia como base de força da formação, cujo campo delimitado dialoga com muitas áreas e ciências, sem, contudo, retirar a centralidade que se trata de educação, se houver Educomunicação no percurso, é como parte do processo. Assim, o curso ganha novo contorno, mantendo os núcleos e ampliando. Continuam os três citados anteriormente, com o acréscimo de Coordenação e Gestão Pedagógica. Assim, de três núcleos de aprofundamentos de estudos, passam a ser quatro. Vale ressaltar que os dois componentes presentes no terceiro e quarto semestre também continuam nessa versão, porém, reformulados (Quadro 1).

Quadro 1 – Ementas atuais dos componentes realizados por todos os discentes

Componente curricular	Carga horária	Ementa
Educação e Comunicação	60h	Estuda a inter-relação dos campos Educação e Comunicação nos seus conceitos, fundamentos e propostas de Educomunicação nos diferentes espaços: formais, não-formais e informais. A linguagem dos meios de comunicação: visuais, sonoros e impressos, analisando suas possibilidades educativas. Investigação da abordagem e inter-relação: da Educação e Comunicação / Comunicação e Educação; Educomunicação, pesquisa, práxis e extensão; Media literacy; Mídia-educação; Relação das diversas proposições e abordagens definidas como percursos, paradigmas, campos e a Educação contextualizada para a convivência com o Semiárido; Campo de investigação para o Estágio Curricular Supervisionado e o TCC dos cursos.
Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação	60h	Estudo de diferentes enfoques teóricos e práticos da relação Educação e tecnologias da comunicação e informação; Problematização da gênese, conceito da técnica e da tecnologia; as TIC's na educação. As implicações pedagógicas e sociais do seu uso na educação, no contexto didático- pedagógico escolar, comunicacional e informacional emergentes; ressignificação do currículo e da didática com o diálogo com as TIC's e mídias; Elaborações didático-formativas, envolvendo os fundamentos filosófico-antropológicos, tecnológicos na perspectiva sócio-histórica da educação; A formação inicial e continuada da/o pedagoga/o; Estudos e práticas das TIC's e mídias na Educação: Mídia-Educação; Alfabetização midiática; Tecnologias *na* e *para* a educação e a Educomunicação, diferenças conceituais, teórico-metodológicas. Educação a distância; Infância e mídia.

Fonte: Currículo reformulado (Bahia, 2020).

A diferença primordial é que se antes os discentes optavam no meio do curso por um dos núcleos, nesta proposta, todos passam por todas as experiências, fazendo a opção no quinto semestre, mas tendo vivido as quatro áreas delimitadas para a formação. Um aspecto importante a ser considerado é que poucos docentes da licenciatura em Pedagogia optam por investigar o núcleo construído na interface entre Comunicação e Educação. Como consequência, as pesquisas ainda escassas nesse campo geram incongruências quanto ao seu lugar no currículo e na formação docente e - de forma ainda mais complexa - sobre os modos de realização das práticas vinculadas aos projetos: seriam elas pontuais, como atividades de extensão ou de curricularização da extensão? Ou deveriam ser integradas ao Estágio Curricular Supervisionado (ECS)? Afinal, onde exatamente esse núcleo se situa?

Quanto à realização dos projetos de Educomunicação, as considerações deste estudo são realizadas com discentes dos dois currículos, os que atuam com o ECS em Educom e aqueles da nova matriz, que chegam ao núcleo por obrigatoriedade do curso. Assim, são duas realidades distintas: os que optaram pela área para aprofundar os entendimentos para a prática profissional futura e os que estão em início de curso, ainda conhecendo a matriz de formação.

Nas duas experiências, alguns entendimentos estão sendo construídos na convergência dos fazeres dos projetos, como: 1) que as temáticas de investigação e/ou realização são demandadas pelo contextos e realidades; 2) nesses percursos e processos, a presença da comunicação é uma constante; 3) tem a presença de tecnologias e mídias, analógicas e digitais; 4) não é possível realizar projetos em formatos aligeirados, pois é preciso compreender o que de fato é demandado, bem como o imbricamento com os construtos que são realizações dos protagonistas, fugindo completamente da lógica do currículo de formação em pedagogia que geralmente tem formato mais (de)limitado para os conteúdos, ou seja, aborda-se o que está nos currículos; e 5) a Educom atua mais com as proposições que transversalizam o currículo, assim como as demandas da sociedade e dos sujeitos. Tais reflexões revestem os projetos de complexidades, pois são múltiplas e variadas, educativas, comunicativas e sociais, nem sempre previsíveis, o que requer tempo de escuta, pesquisa, tratamento e elaboração das sistematizações com/nos ecossistemas comunicativos.

Fundamentação teórica

Os fundamentos e as práticas da Educom abordam as metodologias ativas nas elaborações dos projetos, realizados de forma "ativa" (teoria e metodologia), por assim dizer, os quais criam nos itinerários, definidos aqui como didático, pedagógicos e comunicativos, o fazer das ações enfatizando pautas que superam a formalidade dos currículos, incluindo de forma mais central uma educação contextualizada (Reis, 2011), uma vez que é a partir das demandas dos sujeitos em seus tempos-espaços, lugares, não lugares e realidades que as propostas iniciam.

Dessa forma, as propostas/ações educomunicativas ampliam as análises dos percursos vivenciados no núcleo de aprofundamentos do referido curso, cujas experiências com os campos (Educação e Comunicação) encontram no imbricamento com as realidades e contextos, os elementos que constituem os cenários de criação e de vivências do viés educomunicativo também na práxis de formação, portanto, de força e consolidação da interface como campo. Atua ainda com uma metodologia participante e interpretativa do campo experiencial como horizonte para a definição dos métodos e instrumentos, potencializando

a sistematização da Educom no trato com as mídias e tecnologias, na busca por compreender os limites e amplitudes formativas em diferentes contextos profissionais e institucionais (formal, não-formal e informal), identificando, portanto, no fazer das experiências, sustentados em proposições como a pedagogia de projetos (Hernandez; 1998), a comunidade de investigação (Sharp, 1996; Garza, 1996) e um currículo contextualizado (Reis, 2011), alguns dos referenciais para o percurso teórico-metodológico que perpassa a epistemologia para dar sentido aos entendimentos e às criações num viés ativo do fazer protagonista (Quadro 2) (Teles, 2020).

Quadro 2 – Aproximações de propostas diversas quanto aos modos de realização dos projetos

Itinerário pedagógico - Educação contextualizada (REIS, 2011)						
Momentos lógicos	→	1. Observação (estudo do meio)	→	2. A busca da compreensão (estudo científico)	→	3. À volta ao real (trabalho prático)
Proposição simplificada do percurso de um projeto de EDUCOM (SILVA; TELES, 2018)						
Etapas de realização	→	1. Observação, individualização e estudos das demandas das realidades e contextos	→	2. Definição das etapas para a investigação de temas e produções comunicacionais a serem elaboradas	→	3. Sistematização final; Entendimentos da realidade, articulação teoria e prática e devolutiva ao contexto.
Pedagogia de projetos						
Roteiro de elaboração	→	1. Observação e estudos da realidade	→	2. Definição e escolha das temáticas e problemáticas - Planejamento das ações: Percurso metodológico, estudo científico.	→	3. Acompanhamento, avaliação e devolutiva (Culminância)
Comunidade de investigação						
Caminho de investigação	→	1. Escolhas temáticas	→	2. Formulação do problema; Especificação dos objetivos; Hipóteses; Especificação das etapas de investigação.	→	3. Sistematização dos construtos realizados.

Fonte: Teles, 2020.

Dessa forma, um dos principais desafios são os modos de realização, o "como fazer", afinal qual o percurso de construção de um projeto de Educom? Na graduação, essa é uma demanda contínua, e as respostas também são variadas, como: há quem define como a "produção comunicacional" será construída, outros centram no entendimento e usos de tecnologias e mídias ou, ainda, de construção nos contextos e realidades, buscando articular os processos e meios

comunicacionais no campo educacional, cujo entendimento é o da interface dos campos, embora seja uma área de sistematização/consolidação inicial quanto à sua metodologia. Optamos pela última proposição.

Os projetos seguem algumas orientações: 1) observação e escuta da realidade; 2) levantamento e destaque às demandas, realizados por todos os participantes; 3) escolha da temática que urge nas discussões por melhores entendimentos, bem como o interesse coletivo; 4) ampliação das interações com o tema, com vistas a compreender melhor e definir o construto final; 5) definição do(s) objetivo(s) a ser(em) alcançado(s), em qual "lugar e/ou entendimento" se quer chegar; 6) realizar o planejamento paulatinamente de forma compartilhada, sistematizar e registrar. Esse é um processo que precisa ser compreendido por todos, pois não se trata de uma aula ou curso, mas uma construção demandada no processo; 7) é preciso realizar no acompanhamento avaliações periódicas, pois as deliberações são do coletivo, todos são responsáveis e participar do projeto é uma escolha; 8) não conseguimos realizar um projeto de Educom (por menor que seja) em poucos encontros, ao longo das experiências chegamos à conclusão que num semestre letivo, elegemos no mínimo dez encontros, sequenciamos, para a efetivação das etapas apenas descritas; por fim, 9) a sistematização final é fundamental, portanto, seja o nome dado "culminância", "devolutiva", "conclusão", a elaboração da "produção" final do projeto nos dá a compreensão de um percurso que envolveu muitas das etapas de aprendizagens, sejam temáticas, factuais, conceituais, metodológicas, sociais, bem como dos sujeitos que participam. Assim, se realizamos um projeto de Educom é preciso chegar em algum lugar, buscando compreender tais apropriações no âmbito da metacognição. Qual a relevância de um projeto que transversaliza a própria vida e as relações com os outros e o mundo, uma vez que não está relacionado ao currículo formal?

Importante sinalizar: poucos contextos escolares conhecem a interface como Educomunicação, do conceito à práxis e a universidade tem responsabilidade nisso, pois a não elucidação dos seus sentidos e significados fragilizam a área. Para isso, faz-se necessária sua inclusão no currículo, porém atravessada pelas experiências do fazer, pois somente é compreendida na práxis, além do discurso. Nesse momento, a centralidade está nas definições e modos de realização com as metodologias, quais são e como realizar.

Figura 1 – Percurso metodológico

Fonte: Teles, 2022.

Metodologia

A metodologia é de viés qualitativo e participante, que tem nas observações registros do diário de bordo e a realização dos projetos, os referenciais para propor e compreender os princípios da orientação, acrescida ainda como uma das possibilidades que se sustenta em um currículo contextualizado e contemporâneo. Portanto, de investigação dos documentos oficiais (Bahia, 2011, 2020), no diálogo com os protagonistas das realidades em que estão imersos, nos fatos, além dos desafios questionáveis e em processo contínuo de mudanças a serem compreendidos e (des)construídos das *Big techs* (Morozov, 2018) (ressignificados, refutados, redimensionados), que tencionam ainda mais a inclusão das mídias e tecnologias na educação, sem, contudo, distanciar-se de comunicação como compartilhamento e direito. Os percursos da pesquisa e da práxis analisados são elaborados no imbricamento das abordagens referidas acima, na elaboração de um modo de fazer os projetos de Educom na

formação inicial da/o pedagoga/o nos projetos de extensão e estágio curricular supervisionado.

Conclusão

Ao investigar as escolhas do fazer educomunicativo na formação inicial da/o pedagoga/o, observa-se aproximações com outras abordagens paradigmáticas que têm como escopo a realização de práticas didático-pedagógicas que dialogam diretamente com os contextos, suas contradições no processo educativo/comunicativo pautados na experiência, a citar, o ciclo de aprendizagem experiencial proposto por Kolb (2015), cujo objetivo é voltado ao desenvolvimento cognitivo e metacognitivo que deve promover a profissionalização, o que tendencia à construção de um pensamento mais crítico e reflexivo das ações do protagonista/aprendiz. Portanto, parte-se da realização de projetos atravessados pela construção de experiências, para refletir a práxis nas formações. Como resultado, pretendeu-se apresentar as similaridades entre propostas aparentadas discursivamente que sustentam e promovem o repensar das metodologias dos projetos de Educomunicação.

Referências

BRAGA, José Luiz. Nem rara, nem ausente – tentativa. **Matrizes**, São Paulo, ano 4, n. 1, p. 65-81, jul./dez. 2010.

GARZA, María Teresa de la. La comunidad de investigación como medio de educación democratica. *In*: CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS. **A Comunidade de Investigação e a Educação para o pensar**. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para crianças, 1996. p. 33-48. (Coleção Pensar, v. 2).

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KOLB, David A. **Experiential Learning**. Experience as the source of learning and development. New Jersey: Pearson Education, INC., 2015.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. São Paulo: Ubu Editora, 2018. Coleção Exit.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do campo**: escola, currículo e contexto. Juazeiro: ADAC/UNEB-DCH-III/NEPEC-SAB, 2011.

REIS, Edmerson dos Santos; TELES, Edilane Carvalho. A inter-relação Educação e Comunicação na formação do pedagogo. **ESFERAS**, Brasília, DF, v. 1, p. 1-9, 2018. Disponível em: https://portalrevistas.ucb.br/index.php/esf/article/view/10410. Acesso em: 10 jun. 2023.

SHARP, Ann Margaret. Comunidade de investigação: educação para a democracia. *In*: CENTRO BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS. **A Comunidade de Investigação e a Educação para o pensar**. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para crianças, 1996. p. 9-14. (Coleção Pensar, v. 2).

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**. O conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Educomunicação).

SOARES, Ismar de Oliveira. **Teorias da comunicação e filosofias da educação**: fundamentos epistemológicos da Educomunicação. Texto para a aula do concurso titular. São Paulo: ECA-USP, 2009. Apostila.

TELES, Edilane C. (org.). **Pesquisas e projetos em Educomunicação**. Formação, contextos e percursos docentes. Curitiba: CRV, 2022.

TELES, Edilane C. **Entre o dizer e o fazer com as mídias e tecnologias na formação inicial do pedagogo**. 2020. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Departamento de Ciências Humanas. Comissão de Reformulação Curricular. **Projeto de reconhecimento do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Campus III. Colegiado do Curso de Pedagogia. Juazeiro: Departamento de Ciências Humanas, 2011.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Departamento de Ciências Humanas. Comissão de Reformulação Curricular. **Projeto de reconhecimento do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Campus III. Colegiado do Curso de Pedagogia. Juazeiro Departamento de Ciências Humanas, 2020.

Protagonismo docente e Educomunicação: reflexões acerca da produção de material didático e divulgação científica

Giuliene Pereira Pellin[1]
Vivian Battaini[2]

Introdução

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as perspectivas de professores em formação de Ciências e Biologia, de Manaus/AM, sobre o protagonismo docente em produções de materiais didáticos e a divulgação científica no ensino de Ciências[3]. O aporte teórico do trabalho é o ensino de ciências, Educomunicação, alfabetização científica e a divulgação científica. Esta discussão busca romper com a visão de professores analfabetos e receptores de conhecimento, focando o seu papel enquanto divulgadores científicos, demonstrando também que os pressupostos da Educomunicação podem atuar nesse processo.

1 Graduanda de Licenciatura em Ciências Biológicas, pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), gpp.bio19@uea.edu.br.

2 Doutora em Ciências, pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz e Centro de Energia Nuclear na Agricultura da Universidade de São Paulo (ESALQ/CENA/USP), docente na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), vbattaini@uea.edu.br.

3 Este trabalho é uma pesquisa desenvolvida a partir do projeto de extensão "Diálogos sobre protagonismo docente – educação, divulgação científica e Educomunicação", que envolveu oficinas dialógicas com professores em formação de Ciências e Biologia. Projeto realizado por estudantes de graduação do curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Amazonas, com apoio da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX), com o objetivo de contribuir com o aprimoramento da educação e divulgação científica na educação escolar. Os encontros propostos no projeto permitiam aos professores em formação dialogar sobre 1) educação e ensino aprendizagem durante a pandemia em Manaus/AM, 2) protagonismo dos professores na produção de materiais pedagógicos e de divulgação científica, 3) reinvenção cotidiana e, durante a pandemia, da profissão docente na área de Ciências, e 4) gênero feminino na carreira docente na área de Ciências.

Há uma preocupação crescente de inserir a alfabetização científica como objetivo central do ensino de Ciências em toda a formação básica (Sasseron; Carvalho, 2011). Preocupação esta que encontra base na percepção da necessidade de formar alunos para atuação na sociedade atual, largamente cercada por artefatos da sociedade científica e tecnológica. E que, dessa forma, o ensino de Ciências possa contribuir com a inserção dos estudantes na cultura científica.

A alfabetização científica refere-se à compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais. Possibilita trabalhar com os alunos a construção de conhecimentos científicos necessários para que seja possível aplicá-los em situações diversas e de modo apropriado em seu dia a dia (Sasseron; Carvalho, 2011).

Nesse contexto, destacamos o papel das mídias e suas relações com a cultura científica. Dialogamos com as propostas de Rosa Maria Fischer (2003) de colocar em debate a questão: "como dar conta da competência de nossas análises da mídia [e aqui acrescentamos educação, do ensino de Ciências, dos materiais utilizados para o ensino de Ciências] no sentido de falar de dentro dela [...] e não de fora, daquele lugar soberano da interpretação?". Qual a importância de os professores refletirem e produzirem materiais pedagógicos e de divulgação científica e, assim, falarem de dentro dessas produções, materiais, ações, atividades? Deslocamos a rigidez de certos papéis – como os de produtor de informação *versus* destinatário da informação, de cientista que produz conhecimento *versus* professor que o reproduz, do professor que reproduz e o aluno que absorve, entre outros.

Neste trabalho, consideramos os professores produtores de materiais e interlocutores do saber científico na escola, como divulgadores científicos. A divulgação científica é importante como forma de aproximar a ciência, seus processos de desenvolvimento, limitações e aplicações da sociedade (Souza; Barros, 2022). Com efeito, além de contribuir para a alfabetização científica da população e para as ações de divulgação científica, também contribui para consolidar a importância do investimento público em pesquisas e podem estimular o interesse na Ciência, colaborando para a formação de futuros pesquisadores.

Aqui, apresentamos as perspectivas de professores em formação de Ciências e Biologia sobre a produção de materiais didáticos e divulgação científica. Esses professores foram convidados a dialogar sobre a temática após a exibição de um documentário[4], um produto educomunicativo, que apresentava a narrativa de cinco professores manauaras sobre suas experiências

4 O documentário em questão é "O cotidiano de professores manauaras na pandemia: retratos pouco poéticos". Resultado do projeto de extensão de mesmo nome produzido por três estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas no ano de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GMYJyk05jwU. Acesso em: 18 ago. 2024.

durante a pandemia de covid-19, no ano de 2021. Este trabalho se apoia em estudos da área da Educomunicação, visto que é um paradigma que atualiza as práticas de educação, reforçando-a como prática comunicativa, dialógica, em que os envolvidos em um processo de formação humana interagem de forma horizontal e democrática (Haslinger, *et al*., 2017).

Este trabalho tem como objetivo refletir acerca das perspectivas de professores em formação da área de Ciências e Biologia sobre o protagonismo docente na produção de materiais didáticos e de divulgação científica.

Metodologia

A metodologia do trabalho é qualitativa (Minayo, 2016), sendo uma pesquisa exploratória (Gil, 2008). A proposta metodológica do projeto envolveu três etapas:

Etapa 1: Planejamento de oficinas dialógicas e articulação com cursos de graduação que formam professores de Ciências e Biologia (Universidade Estadual do Amazonas – UEA – e Universidade Federal do Amazonas – UFAM). Foi feita uma parceria com a coordenação do curso de Ciências Biológicas das devidas universidades, na qual ficou acordada a realização das oficinas em horário letivo dos estudantes.

Etapa 2: Realização de três oficinas dialógicas para professores em formação do curso de Ciências Biológicas da UEA e UFAM. As oficinas dialógicas abrangeram o método do Café Compartilha, que se inspira no World Café e em teorias da educação popular (Laboratório de Educação e Política Ambiental, 2015), nas quais o documentário foi exibido, em seguida os participantes dialogaram sobre quatro questões[5]. A dinâmica proposta envolve a existência de mesas temáticas em que as pessoas circulam para dialogar, sendo que uma pessoa (o anfitrião/orador) fica fixo com o objetivo de facilitar e registrar a conversação. Ao final, após os participantes rodarem pelas mesas temáticas, cada mesa sistematiza as principais reflexões e expõe a todo grupo (momento da colheita). Essa etapa foi gravada em formato de áudio. Neste trabalho será explorada a questão 2): "Qual a importância de os professores serem protagonistas na produção de materiais pedagógicos e de Divulgação Científica?". Esses encontros foram registrados por meio de relatórios, lista

5 1) Quais são os aprendizados nas áreas da educação e do ensino aprendizagem do período pandêmico em Manaus- AM? 2) Qual a importância de os professores serem protagonistas na produção de materiais pedagógicos e de divulgação científica? 3) Como se deu e se dá a formação de professores para lidar com os desafios emergentes? 4) Quais os desafios e potencialidade de ser mulher professora?

de presença, fotos e gravação, em que o investigador conta com o ponto de vista dos sujeitos estudados, com o objetivo de buscar realismo e construção de significado (Oblabuénga; Ispizua, 1989 *apud* Valles, 1997).

Etapa 3: Foi realizada a análise textual discursiva dos dados (Moraes; Galiazzi, 2016). Esta fase corresponde a uma análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Somente as transcrições que abordavam a questão norteadora, "Qual a importância de os professores serem protagonistas na produção de materiais pedagógicos e de Divulgação Científica?" foram analisadas neste trabalho. Para a discussão dos resultados, optou-se por apresentar o detalhamento do referencial teórico com os resultados, para discorrer melhor sobre as perspectivas dos professores em formação de Ciências e Biologia[6].

Resultados e discussão

Os sujeitos deste trabalho são 34 professores em formação da área de Ciências e Biologia, da UEA e da UFAM, que participaram das três oficinas realizadas no primeiro semestre de 2022. A partir da exploração do material transcrito das três oficinas, foram criadas três unidades de categorização para análise, sendo elas: reinvenção do professor, conexão com o conteúdo e abordagem metodológica.

Na primeira categoria, os professores em formação de Ciências e Biologia expressaram haver certos empecilhos na atualidade para um professor exercer protagonismo, produzir materiais pedagógicos e divulgar a ciência. Destacaram que todos os dias surgem novas ferramentas e uma diversidade de inovação para se adaptar, especialmente relacionadas às tecnologias digitais. Nesse sentido, os professores evidenciaram que o protagonismo docente pode ser desenvolvido por meio de um processo de **reinvenção**:

> **Orador X:** […] *a questão do protagonismo dele* [o professor] *vem também com a questão da reinvenção do professor* […].

A reinvenção do professor foi levantada pelos participantes, em resposta ao próprio processo de ensino; segundo um deles: "*A educação não para*",

6 Vale ressaltar que este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o parecer consubstanciado nº 6.009.018, em 18 de abril de 2023. Todos os participantes tiveram acesso a um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), explicitando sua participação na pesquisa, incluindo riscos e critério de inclusão para participação, que se definia em "ser estudante de licenciatura do Curso de Ciências Biológicas da UEA ou da UFAM". Todos os envolvidos concordaram e assinaram TCLE aprovando a utilização e gravação de das suas devidas expressões/perspectivas para o projeto.

portanto, a trajetória de um professor que deseja ser um sujeito protagonista no ensino também deve envolver um processo de reinvenção, de mudanças, de aquisição de novos conhecimentos e quebra de paradigmas. Garcia (2013) enfatiza que o professor e seus alunos estão imersos em diversos contextos e é papel do primeiro encontrar formas de lidar com essas diferenças e construir significados e conhecimentos com seus discentes. Dessa forma, os professores em formação demonstram que é fundamental o professor compreender que a reinvenção é um processo constante, no qual deve estar "*sempre aprendendo, sempre conseguindo trazer novas maneiras de transmitir o conhecimento*", ou seja, é um processo necessário para lidar com as múltiplas demandas da atuação docente.

Um professor em formação cita, no trecho a seguir, que o protagonismo docente pode ser exercitado pela produção de materiais didáticos pelos professores; no caso específico, ele reforça o empenho de uma professora que produz seus materiais.

> **Orador X:** *Eu tinha uma professora que tinha 20 anos de magistério com Ciências Naturais, mas mesmo assim nunca deixou de produzir materiais didáticos palpáveis. Ela tinha quase 50 anos, mesmo assim ela ia buscar, ela vai no Instagram, acompanha essas páginas de Divulgação Científica, pega e traz para os alunos* [...] *A educação não para. Então o professor deve sempre estar se reinventando, sempre aprendendo, sempre conseguindo trazer novas maneiras de transmitir o conhecimento, de discutir o conhecimento também com objetividade.*

O licenciando também cita a rede social Instagram, e nisso destacamos que os meios de comunicação atuam como um importante aliado aos professores, enfatizando que são é uma ferramenta importante para a popularização da ciência e para a alfabetização científica de um modo geral (Xavier; Gonçalves, 2017).

Por meio das mídias é possível adentrar no contexto dos estudantes, investigar e fomentar seus interesses. Portanto, as estratégias de reinvenção para um professor, na perspectiva dos participantes, são destacadas por meio da atuação do professor enquanto produtor de material didático e na utilização de canais de divulgação científica para proporcionar um ambiente mais atrativo aos alunos. Sobre isso, enfocamos que a divulgação científica tem como função primordial democratizar o acesso ao conhecimento científico e apresentar ao cidadão não especializado temas que possam impactar sua vida ou trabalho; para tanto, utiliza recursos, técnicas, processos e produtos na veiculação de informações científicas, tecnológicas ou associadas a inovações ao público leigo (Bueno, 2009).

A divulgação científica (DC), no entanto, é evidenciada na perspectiva de promover o protagonismo docente enquanto interlocutores do saber científico

na escola, não sendo evidenciado o papel do professor como produtor/divulgador científico. A DC explicitada é uma das alternativas para o professor reinventar-se e proporcionar um ambiente dinâmico e de interesse na sala de aula, no sentido de relacionar e promover problematização do próprio cotidiano com a ciência.

> **Orador Z:** […] *Até mesmo falar, por exemplo, agora que está tendo essas séries com fungo e tal, "Olha, vocês viram essa situação dessa série? O que vocês acham? Como usar essas coisas mais atuais para despertar mais interesse?" Eu acho que esse é o principal. Hoje em dia, eu acompanho essas páginas de Divulgação Científica e eles usam muito isso. E aí você vai vendo os comentários cheios de jovens se identificando e achando legal pegar uma série, um jogo, para conhecer um conteúdo. 'Caramba, isso é realmente possível de acontecer na vida real?*

Observamos, e aqui discutimos, esses questionamentos e suas seguidas respostas, que indicam a reinvenção do professor como um dos aspectos para alcançar o protagonismo que consiste em desacomodar algumas ideias já enraizadas no sistema educacional e possibilitar que os professores compreendam seu papel enquanto autores do seu formato de docência (Dann, 2018). A pergunta "*Como usar essas coisas mais atuais para despertar mais interesse?*" reflete a ideia de abraçar o novo e produzir novos materiais didáticos como mecanismo importante ao protagonismo e forma de ampliar o interesse dentro da sala de aula.

Partindo para a segunda categoria, **conexão com o conteúdo**, os professores em formação de Ciências e Biologia comentam sobre suas vivências relacionadas a algumas temáticas da Biologia que às vezes geram descontentamento na sala de aula e, ainda mais, relataram a importância do envolvimento do professor ao produzir e utilizar materiais didáticos.

> **Orador Z:** […] *a produção de material didático por parte dos professores e da Divulgação Científica é muito estimulante para os alunos, porque os professores podem utilizar coisas que despertem mais o interesse, tornem mais divertido, que traga mais utilidade para os alunos. Porque muitos assuntos, principalmente os mais difíceis, genética, evolução, que a gente passa mais reto, pelo menos na minha época eu passava mais reto, os alunos não se identificavam tanto, era quando eles mais se distanciavam da biologia, ficou chato. Quando pedia aquela maquete de célula que a gente tinha que fazer, era mais divertido. Então acho legal encontrar novas estratégias para aproximar.*

Vemos a ressalva durante as reflexões, no que se refere à importância da conexão com conteúdo: "*muitos assuntos, principalmente os mais difíceis, genética, evolução, que a gente passa mais reto… os alunos não se identificavam tanto*". Esse ponto, sobre a conexão do conteúdo em relação ao professor, é levantado devido ao desinteresse que os alunos acabam apresentando em

certas temáticas de Ciências, ou seja, a falta de afetividade do professor com o conteúdo também pode estar impactando o aluno , conforme as perspectivas relatadas. Os docentes comumente conseguem sistematizar somente aquilo que os interessa em termos de conteúdos e métodos, não operacionalizando essas demandas em processos formativos (Garcia, 2013). Esse fato argumentado pelos participantes rememora uma das problemáticas que ocorrem no ensino de Ciências, ligada às limitações do ensino no processo tradicional, na qual a falta de interação dinâmica dentro da sala de aula promove um ensino baseado em memorização de nomes científicos, de sistemas classificatórios e fórmulas (Santos, 2007). Com isso, diversas deficiências ficam marcadas no próprio ensino básico, promovidas também por essa falta de conexão do professor com o conteúdo, que resulta no mesmo para o aluno.

Conforme comentado, é importante que o professor procure sempre "*encontrar novas estratégias para aproximar*", em vista de diminuir essas afeições com certos conteúdos de Ciências. Sobre isso, pelas perspectivas abordadas, destacam-se as potencialidades de utilizar recursos digitais e promover atividades inovadoras como alternativas válidas para contornar essa problemática. Um ponto importante, porém ausente nos argumentos, é a alternativa de explorar produtos educomunicativos, seja para produção de materiais didáticos ou de Divulgação Científica, mas que visem um diálogo e até um processo de ensino e elaboração em conjunto (professor e aluno). Mas, para isso, o domínio dos conhecimentos e sua articulação com a realidade, na perspectiva da emancipação, devem ser incentivados e desenvolvidos pelo professor, que precisa atuar como protagonista da ação educativa em sala de aula (Freitas, 2014).

Na terceira categoria, partindo de que o ensino de Ciências é um campo diferenciado por abordagens que se modificam de acordo com o contexto histórico, econômico e social em que está inserido (Zauith; Hayashi, 2013), observamos, pelas perspectivas demonstradas, que os professores em formação de Ciências e Biologia demarcam que a **abordagem metodológica** é o elo que pode promover uma relação de proximidade entre professor e aluno, de modo a marcar significativamente a vida de ambos, e essa relação, conforme demonstram os participantes, pode ser promovida por meio do diálogo.

O professor em formação cita a importância desse diálogo (professor-aluno) com uma linguagem mais próxima dos educandos, no caso específico, evidenciando os materiais provenientes de desenhos e jogos presentes na geração dos professores e/ou dos estudantes:

> **Orador Z:** […] *ele* [o professor] *consegue entender tudo que está precisando ser mudado ali dentro de sala de aula. E a partir daí mudar sua metodologia, trazer novas formas de aprendizado, de fato* […] *Na minha última regência, lá na escola, eu estava falando sobre desmatamento. E aí eu coloquei um*

> *vídeo do Pica-Pau, em que desmatavam a casa dele lá e eu perguntava a eles – "Ah, o que está acontecendo aqui?". Eu ia colocando algumas referências que eles entendem… Minecraft, falava sobre desenhos, e eles se interessavam mais por aquilo. Então a forma como você dá a aula, a metodologia que você aplica, acaba influenciando muito* […] *é fundamental a gente saber relacionar o cotidiano com o que a gente está ensinando na aula.*

No trecho citado, o professor em formação demonstra a importância de os meios de divulgação científica e as mídias atuarem como forma de estimular o gosto pela ciência em cada indivíduo. Dessa forma, os participantes buscam retratar que é interessante que os professores sejam desafiados a utilizar esses meios de forma crítica, aliando-os à metodologia do ensino (Magalhães; Silva; Gonçalves, 2017).

Porém, não exige um método único de ensino que seja bem-sucedido com todos os aprendizes (Laburú; Arruda; Nardi, 2003). Dessa forma, os licenciandos evidenciaram a importância de "*mudar sua metodologia, trazer novas formas de aprendizado*". Sendo assim, a pluralidade de abordagens contribui de forma significativa para a aprendizagem dos estudantes, sendo destacada nas falas a importância de aproximar o conteúdo e a realidade.

A apropriação e a aprendizagem de conhecimentos são facilitadas quando tomam a forma concreta, "*palpável*", como já dito pelos participantes, pois os alunos ficam entusiasmados quando recebem a proposta de aprender de uma forma mais interativa e divertida, resultando em um aprendizado significativo (Campos *et al.*, 2003). Logo, vemos perante as discussões propiciadas nas oficinas a demarcação frequente dos termos: "atração", "encantamento", "relação conteúdo-realidade" e "proximidade professor-aluno". Todos esses parâmetros podem ser desenvolvidos perante as metodologias que o professor agrega durante sua trajetória profissional.

Um professor em formação cita o papel do docente como mediador.

> **Orador X**: […] *a gente falava que é preciso produzir esse material não só a partir do aluno, mas o professor junto mediando, é uma forma também de você criar dinâmica… engajar seus alunos.*

Para Paulo Freire, essa mediação envolve os princípios de problematização e dialogicidade (Castro Pitano, 2017). Galieta Nascimento e Von Linsingen (2006) relatam que "problematizar", para Paulo Freire, vai muito além da ideia de se utilizar um problema do cotidiano do educando para, a partir dele, introduzir conceitos pré-selecionados pelo educador. A problematização deve ser um processo no qual o educando se confronta com situações de sua vida diária, desestabilizando seu conhecimento anterior e criando uma lacuna que o faz sentir falta daquilo que ele não sabe.

Cabe ao professor a orientação na produção dos recursos, indicando as ferramentas adequadas e oferecendo suporte didático-pedagógico, estimulando o senso crítico e explorando o potencial criativo dos estudantes (Santos, 2011).

Já a ideia de dialogicidade refere-se a um movimento de interação entre educador e educando que se constitui enquanto diálogo, proximidade e até "*encantamento*" (Galieta Nascimento; Von Linsingen, 2006), sobre isso, no trecho a seguir, é ressaltada a fala de um dos professores em formação de Ciências e Biologia:

> **Orador X**: *A gente tem que justamente pegar o que a gente aprende dentro da academia, dentro da universidade e transpor para essa realidade* […] *trazer encantamento dentro das suas próprias aulas, aquilo que vai conseguir que os alunos foquem em você, para você conseguir ir lentamente trabalhando com eles o conteúdo.*

De acordo com as perspectivas dos participantes da pesquisa, o protagonismo docente na produção de materiais didáticos e divulgação científica pode ser promovido por meio de metodologias que estimulam uma mediação horizontal (professor-aluno) no processo de ensino aprendizagem. Ao destacarem o papel do professor enquanto mediador na escola, enfatiza-se a potencialidade do diálogo e da problematização no processo de ensino aprendizagem.

Considerações finais

Neste trabalho, nos propusemos a refletir sobre as perspectivas dos professores em formação de Ciências e Biologia a partir da pergunta norteadora "*Qual a importância de os professores serem protagonistas na produção de materiais pedagógicos e de Divulgação Científica?*". As respostas dos 34 participantes foram organizadas em três categorias: "reinvenção do professor", "conexão com o conteúdo" e "abordagem metodológica". De uma forma geral, os participantes apontaram que o protagonismo docente se baseia em dinamicidade, problematização e diálogo. A dinamicidade relatada refere-se aos professores promoverem aulas atrativas e contextualizadas aos estudantes.

Desse modo, é possível relacionar as perspectivas dos professores em formação de Ciências e Biologia sobre o protagonismo docente com o compromisso de democratizar o acesso ao conhecimento científico e estabelecer condições para a alfabetização científica. Sobre isso, nos evidenciaram que a Educomunicação, atrelada à alfabetização e divulgação científica, pode fortalecer a aproximação e relação do ensino de Ciências com o cotidiano.

Com isso, as reflexões demonstraram que uma abordagem metodológica pluralizada que exige uma reinvenção do professor, diante da a sua prática e sua relação com o conteúdo, pode direcionar o docente a manifestar protagonismo enquanto produtor de material pedagógico e divulgador da ciência.

Referências

BUENO, W. C. B. Jornalismo científico: revisitando o conceito. *In*: VICTOR, C.; CALDAS, G.; BORTOLIERO, S. (org.). **Jornalismo científico e desenvolvimento sustentável**. São Paulo: All Print, 2009. p. 157-178.

CAMPOS, L. M. L. *et al*. A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Caderno dos Núcleos de Ensino**, Goiânia, v. 47, p. 47-60, 2003.

CASTRO PITANO, Sandro de. A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. **Inter-Ação**, v. 42, n. 1, 2017.

DANN, A. V. **Protagonismo docente**: uma perspectiva sobre o protagonismo docente na educação infantil. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2018.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, imagem, experiência. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL "AS REDES DO CONHECIMENTO E A TECNOLOGIA: IMAGEM E CIDADANIA", 2., 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS, J. A. A constituição do sujeito professor na educação profissional e tecnológica: em questão o protagonismo docente na ação educativa. **Boletim Técnico do Senac**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 18-31, 2014.

GALIETA NASCIMENTO, T.; VON LINSINGEN, I. Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de ciências. **Convergência**, [*s. l.*], v. 13, n. 42, p. 95-116, 2006.

GARCIA, P. C. E. Reflexões acerca da gestão democrática, formação continuada e protagonismo docente. **Revista de Educação**, [*s. l.*], v. 9, p. 1-10, 2013.

GIL A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas; 2008.

HASLINGER, E. O. *et al*. A interface da educação e comunicação para além dos muros da escola: Educomunicação como práxis libertadora no contexto não escolar. *In*: SOARES, I. O. *et al*. (org.). **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: novos paradigmas para o diálogo intercultural. São Paulo: ABPEducom, 2017.

LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO E POLÍTICA AMBIENTAL. Cafécompartilha. *In:* RAYMUNDO, M. H. A.; BRIANEZI, T.; SORRENTINO, M. S. (org.). **Como construir políticas públicas de educação ambiental para sociedades sustentáveis?** São Carlos: Diagrama Editorial, 2015. p. 20-29. *E-book*.

LABURÚ, C. E.; ARRUDA, S. M.; NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003.

MAGALHÃES, C.; SILVA, E.; GONÇALVES, C. A interface entre alfabetização científica e divulgação científica. **Revista Areté –** Revista Amazônica de Ensino de Ciências, Manaus, v. 5, n. 9, p. 14-28, 2017.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social –** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes. 2016.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. . 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. p. 264. *E-book*. (Coleção educação em ciências).

SANTOS, A. F. Educomunicação: recursos e possibilidades na produção de materiais didáticos digitais. *In*: SALÃO DE ENSINO, 7., 3-7 out. 2011, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

SANTOS, R. E. C.; SILVA, V. L. Podcast Transcrição: Educomunicação como ferramenta pedagógica na difusão da genética. *In*: CONEDU – TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO, 7., 2022, virtual. **Anais** [...]. [*S. l.*]: CONEDU, 2022. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79935. Acesso em: 8 jul. 2023.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 36, p. 474-550, set./dez. 2007.

SARTORI, Ademilde Silveira; SOARES, Maria Salete Prado. Concepção dialógica e as NTICs: a Educomunicação e os ecossistemas comunicativos. **Colóquio Internacional Paulo Freire**, [*s. l.*], v. 5, p. 147-148, 2005.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em ensino de ciências**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SILVA, I. R. Educomunicação para a prática de ensino ampliada e com mais qualidade. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON**, [*s. l.*], v. 12, 2021.

SOARES, I. O. Educomunicação e a formação de professores no século XXI. **Revista FGV online**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 19-34, 2014.

SOUZA, B. S.; BARROS, R. T. Podcast Conexão Científica: divulgação científica como prática educomunicativa. **Journal of Science Communication**, Trieste, v. 5, n. 1, p. N02, 2022.

VALLES, M. Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y prática profesional. Madrid: Síntesis, 1997.

VEIGA, M. L. P.; BONIN, J. A. Educomunicação: Paulo Freire e a educação libertária contemporânea. *In*: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, 20., 2019, Porto Alegre. **Anais** [...]. São Paulo: Intercom, 2019.

XAVIER, J.; GONÇALVES, C. A relação entre a divulgação científica e a escola. **Revista Areté -** Revista Amazônica de Ensino de Ciências, Manaus, v. 7, n. 14, p. 182-189, 2017.

ZAUITH, G.; HAYASHI, M. C. P. I. A influência de Paulo Freire no ensino de ciências e na educação CTS: uma análise bibliométrica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 49, p. 267-293, 2013.

Educomunicação e combate ao abuso sexual: análise das narrativas de radionovela e animação produzidas pela *Rádio Margarida*

Thiago Almeida Barros[1]
Cecilene Magalhães Marinho Barros[2]
Ivana Cláudia Guimarães de Oliveira[3]

Introdução

A intensificação do debate público e a tomada de ações contra o abuso sexual são fundamentais na sociedade atual. O problema atinge pessoas de todas as idades, mas afeta crianças e adolescentes de forma intensa no Brasil. A adoção de estratégias educacionais para abordar a questão e estimular a conscientização é um caminho importante para o combate à falta de conhecimento. Iniciativas em todo o país usam diferentes mídias para promover a discussão sobre essas violências com informações relevantes e formatos acessíveis. De recursos de áudio a vídeos e aplicativos, a apresentação do assunto de forma sensível, mas objetiva, pode fazer a diferença para que pessoas em situação de vulnerabilidade reconheçam e denunciem abusos que sofram ou testemunhem.

Somente de janeiro a abril de 2023, o Disque Direitos Humanos (Disque100) registrou em todo o Brasil 17,5 mil violações sexuais físicas e psíquicas

1 Jornalista e doutor em Comunicação, Linguagens e Cultura. Professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC) da Universidade da Amazônia (UNAMA). Líder do Grupo de Pesquisa Sociedade e Representações da/na Amazônia (UNAMA/CNPq), tbarros81@gmail.com.

2 Pedagoga, comunicóloga e mestra em Comunicação, Linguagens e Cultura da Universidade da Amazônia (PPGCLC/UNAMA). Coordenadora pedagógica na Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC), gecilene.marinho@gmail.com.

3 Jornalista e doutora em Ciências do Desenvolvimento Socioambiental do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará (NAEA/UFPA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC) da Universidade da Amazônia (UNAMA). Líder do Grupo de Pesquisa Sociedade e Representações da/na Amazônia (UNAMA/CNPq), ivana.professora2020@gmail.com.

contra crianças e adolescentes, segundo dados do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (Disque100 Registra Mais…, 2023). De acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2022), a maior parte desses tipos de crime ocorre dentro das casas onde moram as vítimas. Em relação ao estupro de vulnerável, considerando o levantamento de 2022, o perfil mais recorrente do criminoso é o seguinte: homem (95,4%) e conhecido da vítima (82,5%).

Estratégias educacionais que utilizam recursos de mídias podem ser adaptadas à faixa etária de crianças e adolescentes e envolver histórias ou personagens com os quais os sujeitos possam se identificar, potencializando o aprendizado. Diante desse contexto, desenvolvemos neste artigo uma análise de conteúdos educativos midiáticos produzidos pela organização não governamental (ONG) Centro Artístico Cultural Belém Amazônia (CACBA), conhecida como *Rádio Margarida*, que atua há 30 anos em Belém/PA: a radionovela educativa "Lenda de sombra e luz, uma história sobre abuso sexual" e a animação com fantoches "O poder de dizer não". Buscamos compreender como essas práticas narrativas de mídias diferentes problematizam questões importantes acerca da educação de crianças e adolescentes de regiões ribeirinhas da Amazônia paraense e do combate a violências que afetam seus moradores de forma recorrente, especialmente o abuso sexual. Enquadramos as produções como objetos da narratologia, observando os enunciados a partir dos planos da expressão, estória e metanarrativa (Motta, 2013).

Escolhemos dois produtos distintos de um mesmo dispositivo emissor para avançar em estudos sobre estratégias educacionais e suas interfaces com a comunicação. Em contextos diferentes, a *Rádio Margarida* lança mão de recursos midiáticos para contar histórias educativas da forma que considera mais adequada a determinados públicos. O contar precisa sustentar a complexidade das realidades físicas e culturais dos sujeitos, à ação social. Dessa maneira, consideramos que o método da narratologia possibilita a análise da radionovela e da animação de forma interdisciplinar, pois as produções envolvem desde mitos e fábulas amazônicos a informações factuais de situações de abuso sexual nas cidades da Região Norte do país.

O método de educação popular trabalhado pela *Rádio Margarida* dialoga com as características locais e culturais regionais, permitindo o desenvolvimento de campanhas educativas itinerantes. Consideramos que essas ações e produtos derivados podem ser enquadrados no campo emergente da Educomunicação, que propõe a ressignificação de saberes e interação com múltiplas linguagens, em uma visão interdisciplinar de ensino – um contraponto a perspectivas conteudistas e fragmentadas (Soares, 2011).

Comunicação e educação

Em seu sentido fundamental, o termo comunicação refere-se à relação entre consciências (Martino, 2001). O processo comunicativo envolve uma teia de sentidos diversos que os sujeitos assumem conforme suas conexões estabelecidas socialmente. Da aproximação entre Comunicação e Educação emerge o campo da Educomunicação, que tem se firmado como epistemologia de diferentes ecossistemas educativos, democráticos, ativos, criativos, globalizados e atentos às dinâmicas das novas tecnologias. Nesse contexto, Orofino (2005) destaca a importância de uma pedagogia dos meios. A utilização de tecnologias da comunicação permite, em determinadas situações, a quebra de barreiras, proporcionando aos sujeitos a circulação em diferentes espaços de interlocução.

A cultura primeira, adquirida antes ou fora da escola, sofre influência dos meios de comunicação, que não só executam um papel informativo, mas deixam marcas na construção da identidade dos sujeitos. "A cultura primeira do aluno é, desde já, uma cultura midiática, por força da sociedade em que vive" (Orofino, 2005, p. 23).

As transformações nas formas de comunicação e suas intenções delineiam caminhos desafiadores. Novos contornos de percepção emergem desse movimento e caracterizam essas mudanças. "A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos [...] com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo" (Moran, 2015, p. 27).

Para Gaia (2001, p. 13), a mídia estabelece características pedagógicas de maneira mais evidente: "Neste sentido, projetos de Mídia e Educação ou Educomunicação tornam-se uma alternativa para uma maior aproximação entre escola e sociedade". Soares (2011, p. 37) enfatiza que, no desenvolvimento de ecossistemas comunicativos, o educador atua qualificando suas ações como:

> a) Inclusivas (nenhum membro da comunidade pode sentir-se fora do processo); b) Democráticas (reconhecendo fundamentalmente a igualdade radical entre as pessoas envolvidas); c) Midiáticas (valorizando as mediações possibilitadas pelos recursos de informação); d) Criativas (sintonizadas, com toda forma de manifestação da cultura local).

Segundo Schaun (2002), a Educomunicação está se afirmando como um campo de intervenção social que busca incluir a comunicação no processo da mediação educacional: o campo é caracterizado por atividades de ações políticas e sociais, fundamentadas na análise crítica do papel dos meios de comunicação que atuam no âmbito do ensino formal e informal.

Compreensão das estratégias narrativas

Narrar envolve as raízes da cultura oral e compreende também a "tessitura de elementos: acontecimento, interligações, antecedentes e consequentes" (Motta, 2013, p. 71). Essas experiências humanas se dão a partir da linguagem como expressão. Toda narração de acontecimentos é uma construção de representações que têm autor e um alvo. Os acontecimentos narrados abrigam personagens, atores, realizações – sejam eles reais ou ficcionais. O narrador vai adiante do objeto representado; apropria-se dele: narrar não é somente uma história, é uma atitude argumentativa, tem intencionalidades.

A narratologia tem como cerne analisar não somente o texto de forma isolada, mas também o fato cultural em contexto e a situação de comunicação. É a partir dessa perspectiva que pretendemos analisar as produções em questão. Consideramos a compreensão de como sujeitos constroem significados a partir das três instâncias expressivas do discurso narrativo, que se desenvolvem superpostas: 1) o plano de expressão: linguagem ou discurso; 2) o plano da estória: ou conteúdo, enredo ou intriga; e 3) o plano da metanarrativa: pano de fundo, temas, fábula e modelos de mundo (Motta, 2013). Para isso, dividimos os conteúdos em camadas. A radionovela em áudio e texto; e a animação, em imagem, áudio e texto.

Dessa forma, identificamos as diferentes estratégias narrativas utilizadas pela *Rádio Margarida*, as aproximações e os afastamentos na construção de argumentos e como as produções dialogam com o campo da comunicação a partir dos pressupostos teóricos que apresentamos a seguir. Radionovelas e animações educacionais podem explorar diversos temas, com diferentes narrativas, para estabelecer diálogos contextualizados.

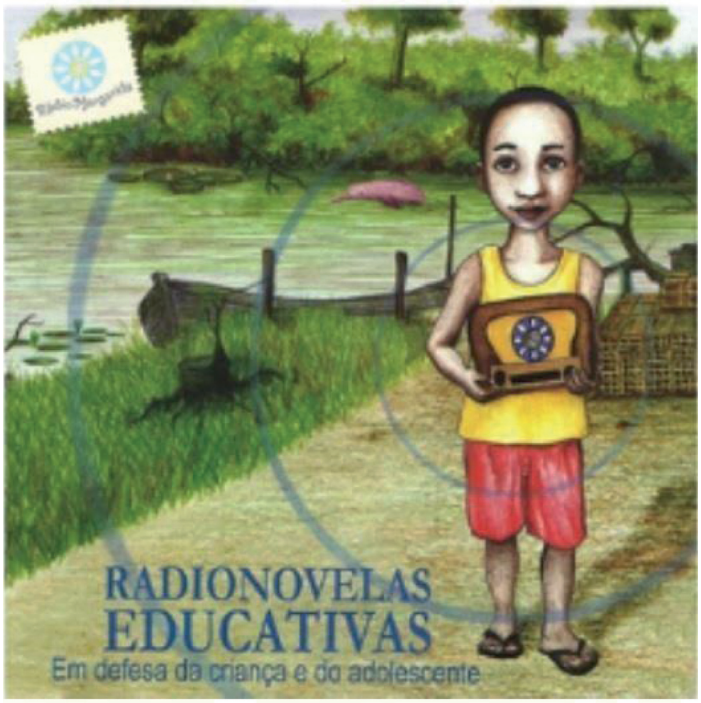
Fazem parte dos conteúdos de comunicação, com linguagens integradas aos processos educacionais, segundo Moran (1993, p. 10), "fundamentais para um processo de educação mais rico e participativo".

Uma radionovela entre o fantástico e o factual

"Lenda de sombra e luz, uma história sobre abuso sexual" faz parte da coletânea *Radionovelas Educativas*, disponibilizada em CD (Figura 1), em 2012, em projeto da *Rádio Margarida* que contou com o apoio da Petrobras (Lenda de Sombra…, 2012). A radionovela conta a história de Manoel, um homem que demonstrava a intenção de cometer o crime de abuso sexual contra a vizinha Maria, uma adolescente de 12 anos, que costumava tomar banho em um igarapé. Também compõem a narrativa figuras do imaginário amazônico: Matinta Perera, Mãe D'Água e Curupira, que protegem e orientam Maria e

informam a Manoel que seu intuito é criminoso, levando-o a se regenerar, aprendendo com a experiência. As cenas são entremeadas por recursos que remetem aos sons da floresta, com o vaivém das águas, canto de pássaros e outros animais e vento a balançar as copas de árvores frondosas.

Figura 1 – Capa do CD *Radionovelas Educativas*



Fonte: Lenda de Sombra… (2012).

A narrativa se desenvolve em um tempo fantástico, não definido, que envolve o factual dos problemas sociais e um mundo no qual figuras mitológicas do imaginário amazônico dialogam com seres humanos em proximidade. O abuso sexual é identificado como crime que se perpetua desde tempos imemoriais e que, ainda no momento enquadrado pela história, requer esforço coletivo para ser combatido.

O local da história é um vilarejo cercado de florestas, onde Maria brinca, nada nos igarapés e canta enquanto passeia pelas trilhas. O crime de abuso sexual começa a ser caracterizado pela perseguição da adolescente pelo vizinho Manoel. No entanto, o homem é vigiado pela Matinta Perera, que faz os primeiros alertas acerca dos interesses inadequados, da idade da menina, cobrando que ele refletisse sobre suas atitudes.

> Narrador: Escute, minha gente. Essa história que vou contar acontece todos os dias, no tempo de antes e de agora. Em um vilarejo no meio da Amazônia, onde era comum pessoas conversarem com as lendas da floresta, havia uma linda menina chamada Maria. Ela gostava de brincar, nadar no rio e cantar. Ah, como era lindo o seu canto. "Alecrim, alecrim dourado, que nasceu no campo sem ser semeado…".
>
> Manoel: Mas de quem é essa voz tão bonita? Eu já vou espiar…
>
> Matinta: Manoeeeeel?!
>
> Manoel: Hã… quem é que está me chamando?!
>
> Matinta: Sou eu, Manoel… A Matinta Perera! Achas que não sei o que estás pensando? Estás de olho na menina que está banhando no igarapé.
> Manoel: Matinta?! Estou pensando nada, ora essa. Teu tabaco está te dando uma nóia.
>
> Matinta: Hum… Mas o fumo que eu tenho é dado… Eu não roubo de ninguém… Olha, Manoel, vê como vais te aproximar da pequena Maria, ela só tem 12 anos. Pensa muito bem antes de qualquer atitude (Lenda de Sombra…, 2012).

Em todas as situações em que Manoel aborda Maria, a adolescente demonstra que sente medo e explica os motivos, especialmente pelas conversas e olhar "esquisito" do homem.

> Narrador: No dia seguinte, enquanto Maria brincava no igarapé, Manoel de longe a observava e pensava:
>
> Manoel: Égua, que corpinho (suspiro). Eita menina bonita!
>
> Narrador: Naquele momento, Maria sentiu que estava sendo observada e disse:
>
> Maria: Tem alguém aí? Isso não tem graça. Estou ficando com medo.
>
> Manoel: Ô, Maria, fique com medo não, sou eu, o Manoel, teu vizinho.
>
> Achei teu canto bonito. Podes cantar para mim?
>
> Maria: Qual deles? Cantei tantos.
>
> Manoel: Aquele lá… que fala em "meu amor".
>
> Maria: Por que, seu Manoel? Por que esse que fala de amor?
>
> Manoel: Porque me faz sentir e lembrar de umas coisas.
>
> Maria: Que coisas, seu Manoel?
>
> Manoel: É melhor falar, não… Tu não entendes ainda essas coisas… (suspiro). Quer banhar comigo noutro igarapé?
>
> Narrador: Maria começou a ficar incomodada com aquela situação.
>
> Sentiu que não devia ficar ali.
>
> Maria: Não, seu Manoel, está ficando tarde. Tchau.
>
> Manoel: Tchau, não. Até logo (Lenda de Sombra, 2012).

Ao se encontrar com o Curupira, Maria recebe orientações: precisa ter cuidado no contato com pessoas mais velhas, não deve ficar sozinha e nem tomar banho nua nos igarapés por causa dos "adultos maldosos", e especialmente não deve ter vergonha de informar aos pais e responsáveis sobre qualquer tipo de dúvidas ou problemas.

> Narrador: No outro dia, Maria estava passando perto da floresta, quando, de repente, surgiu o Curupira.
>
> Maria: Curupira! Que susto!
>
> Curupira: Hihihi… Maria, que medo todo é esse?!
>
> Maria: Não é nada, não… É… Tá bom, vou te contar… É que o seu Manoel, aquele meu vizinho, andou me olhando de um jeito estranho enquanto tomava banho no igarapé… Fiquei sem jeito, senti medo. Ele falou que meu canto faz lembrar de coisas que eu ainda não entendo. Depois até me convidou para nadar em outro igarapé.
>
> Curupira: Escute Maria, tu ainda és criança, precisa ter certos cuidados. Já te disse que além de ser perigoso ficar só em certos lugares, também não é bom tomar banho nua na frente das pessoas. Tem muitos adultos maldosos por aí, é melhor se prevenir. Mas, olha, conta isso para teus pais ou algum adulto que confies; não fica com vergonha, viu? (Lenda de Sombra…, 2012).

Também advertido pelo Curupira, Manoel insiste em assediar Maria e desperta a ira da Mãe D'Água, que surge diante dos dois, em um igarapé. A figura mitológica atua como juíza, rememora os atos impróprios do homem denunciados pela Matinta Perera e pelo Curupira. Com poder de decisão, estabelece a sentença de abuso sexual, reforçando que o crime também é caracterizado na floresta e não somente no mundo dos homens.

Manoel, então, assume que suas atitudes são criminosas, e Mãe D'Água conclui:

> Esse desejo não pode se voltar contra a criança. Se isto acontecer, estará acontecendo abuso sexual, em que uma pessoa, para satisfazer seu interesse sexual, usa crianças ou adolescentes. Isso é um crime segundo as leis da natureza e a lei dos homens. Ouves bem Manoel, tu precisas mudar (Lenda de Sombra…, 2012).

A narrativa da radionovela é construída a partir da dualidade entre medo e atitude. As personagens ligadas ao folclore são orientadoras e impulsionadoras de aprendizado e empoderamento de Maria, para que a adolescente enfrente as situações adversas e decida denunciar situações de abuso, pois pode recorrer aos pais e responsáveis sem vergonha de ser julgada ou não compreendida. Para isso, precisa identificar problemas relacionados a comportamentos inadequados,

reforçados na produção pelas expressões "olhar", sexual", "abuso", "crime", "desejo", "corpo", "estranho", "maldoso" e "assustador".

As radionovelas utilizam histórias que permeiam a imaginação e a realidade na mesma dimensão, possibilitando enredos fantásticos, apoiados nos elementos da cultura e exploração da criatividade a partir das técnicas de sonoplastia. As narrativas de rádio "provocam nos ouvintes emoções e fantasia", características que as tornaram populares no Brasil (Chaves, 2007, p. 69).

Analisada a partir do conceito de fantástico, a história de Maria e Manoel ganha destaque no momento em que elementos de sua estética se manifestam em processos comunicativos. O narrar, nesse caso, mostra "intenções de causar certos efeitos cognitivos em um sujeito interpretante" (Motta, 2006, p. 55).

No percurso ordenador e racionalizador do real, por sua linguagem voltada ao problema factual do abuso sexual contra crianças e adolescentes, a produção empreende uma fugaz saída da realidade para garantir significativas experiências de recepção. Ou seja, quando coloca em cena Matinta Perera, Curupira e Mãe D'Água ao lado dos protagonistas humanos, busca o estético ou emocional, em frente a encontros insólitos, mas que "mantém vínculo com a essência da vida diária que as referencia" (Motta, 2006, p. 61). No caso das radionovelas, essas camadas fantásticas são ainda mais espessas por conta da ausência da imagem.

Enquanto manifestações culturais e artísticas, as radionovelas destacam diversos temas, muitos deles com o senso comum representado por mitos e lendas, narrando crenças e conhecimentos, proporcionando reflexões a partir da experiência do ouvir. Estimulam a sensibilidade, a percepção estética e ajudam o ouvinte a conhecer e compreender o que ainda não consegue articular (Eisner, 1999). Em grupo focal aplicado em comunidade de pescadores no município de Melgaço, no arquipélago do Marajó, no Pará, Cal, Paiva e Fernandes (2016) apresentaram a radionovela "Lenda de sombra e luz, uma história sobre abuso sexual" – além de outros conteúdos educomunicativos – e chegaram à conclusão de que o uso da linguagem e de contexto da cultura amazônica foi fundamental para o estímulo à discussão sobre violência sexual pelos participantes do experimento.

Reconhecer o papel educomunicativo da radionovela é perceber que ele acontece à medida que amplia as formas de comunicação nesse ambiente, ajuda a desenvolver competências e habilidades dos sujeitos a partir de seus estímulos, despertando a imaginação e objetivando a participação atuante dos alunos, com o intuito de desconstruir a visão unilateral de aprendizado, em que o aluno tinha apenas a função coadjuvante. "O que a arte proporciona é uma contribuição ampla ao desenvolvimento e às experiências humanas" (Eisner, 1999, p. 91).

Animação e encenação das relações cotidianas

Caracterizada pela produção de conteúdos radiofônicos, a *Rádio Margarida* intensificou a produção de vídeos educativos para disponibilização em seu canal na plataforma de rede social YouTube (radiomargaridaong). Entre eles constam minidocumentários, entrevistas e animações, a exemplo de *O poder de dizer não* (Figura 2), publicado em 2021, em parceria com a prefeitura de Tucumã/PA, e que se destaca pelo diálogo entre dois bonecos fantoches, representando duas crianças ou adolescentes, Débora e Antônio. Eles conversam sobre o que é abuso sexual, pontuando de forma didática as mais recorrentes formas de aproximação de criminosos. Débora fala de toques inadequados, oferecimento de presentes e tentativas para criação de segredos entre vítima e abusadores. No final, Antônio compreende que, informado, também tem o superpoder de dizer não à violência (O Poder de…, 2021).

Figura 2 – *Frame* do diálogo entre fantoches em *O poder de dizer não*

Fonte: O Poder de… (2021).

A narrativa se desenvolve em um parque de praça, cercado por brinquedos, onde Débora e Antônio se encontram e começam a conversar. Enquanto a menina tenta explicar que descobriu ter poderes especiais, o menino tenta convencê-la a brincar com a bola, puxando-a pelo braço. Essa aproximação, considerada por Débora como uma abordagem violenta, é utilizada como gancho para a posterior caracterização de diferentes dimensões sobre o abuso sexual contra crianças e adolescentes.

> Débora: Presta atenção, Antônio, é que a mamãe e o papai me explicaram umas coisas e me falaram que eu tenho um poder bem grandão. O poder de dizer não!
>
> Antônio: Que nada, vamos logo que é! (brincar com a bola)
>
> Débora: Não! Eu não quero ir e você não pode me pegar com violência.
> Antônio: Aí, desculpa aí, super Débora foi sem querer. Ei, eu também quero ter esse superpoder (O Poder de…, 2021).

Débora, então, ressalta que Antônio precisa ter noção de que o corpo das pessoas precisa ser respeitado, sobretudo as "partes íntimas", de acordo como ela explica ao amigo: "São as partes do corpo que ficam cobertas pela roupa, como o 'peito', o 'piu piu', o 'bumbum' e a 'pepeca'" (O Poder de…, 2021). A menina relaciona essa consciência ao "poder de dizer não": essas partes do corpo só podem ser vistas e tocadas pelos pais ou cuidadores quando vão dar banho, trocar de roupa ou levar as crianças a exames médicos. Em situações diferentes, a saída é dizer não e procurar ajuda, sem medo.

> Débora: Ah, sim, o poder de dizer não é quando alguém quer ver ou tocar nossas partes íntimas para fazer carinhos ou cócegas. Nós temos que dizer nãããão!. E também que está errado e não queremos que faça isso, pois é uma violência. Temos que sair correndo para pedir ajuda.
> Antônio: Uau, super Débora! Que poder grandão mesmo. Já me sinto poderoso também.
>
> Débora: Mas, olha, não devemos ter medo de usar o poder de dizer não, viu?! Às vezes, a pessoa que faz a violência pode ser alguém próximo que se faz de amigo ou amiga… E até mesmo, mãe, pai, padrasto, avô, avó, tios…
>
> Antônio: Está bom, já entendi. Pode ser qualquer pessoa!
>
> (O Poder de…, 2021).

Débora afirma a Antônio que se tornou uma super-heroína porque adquiriu o "poder de dizer não" e decide fazer um teste para descobrir se o amigo compreendeu as lições contra aproximações indesejadas:

> Débora: Ah, então vamos ver se você entendeu mesmo. Se alguém lhe oferecer um presente ou doce em troca de ver ou tocar nas suas partes íntimas, o que é que você vai dizer?!
>
> Antônio: Nãããão!. Viu só? Eu já sou o super Antônio!
>
> Débora: Calma, tem mais uma coisa que vai aumentar o seu poder.
>
> Antônio: Ah, é, então, bora, me fala, me fala, por favorzinho, me fala!.
> Débora: É se alguém pedir para você guardar segredo sobre tocar em partes do corpo, você já pode usar o seu poder e dizer bem alto: nãããão!
>
> Segredos, não! (O Poder de…, 2021).

A narrativa da animação se desenrola a partir de uma situação de violência identificada por Débora, que remete à necessidade de orientação de Antônio sobre limites relacionados ao corpo, partes íntimas e toque. A menina caracteriza que o poder contra esses atos é dizer "não": ser "super" é negar investidas indesejadas, violentas, abusivas e pressões com pedidos de segredo. A tensão da temática é suavizada pela opção estética do enredo vivido por bonecos fantoches, que aproximam a produção do imaginário infantil, e da construção do diálogo entre as personagens, semelhante a conversas cotidianas de crianças, de fácil compreensão, apesar da carga de informações de contexto necessárias para a caracterização do crime de abuso sexual.

Apesar de explorar elementos do faz de conta, importantes na etapa da educação infantil, a animação mantém a ligação com a questão factual à qual se refere. Fantoches ativam a imaginação, remetem ao riso, mas ações em situações imaginárias têm potencial educativo e ajudam crianças e adolescentes a direcionar seus comportamentos, estimulam a criação de novos significados e a reflexão sobre o próprio eu diante do problema apresentado – ou seja, quando o imaginário remete à realidade, vivencia-se o objeto do aprendizado (Bergson, 1983; Silva Filho, 2010; Vygotsky, 1991).

Novas formas de mostrar são elementos-chave nesse processo, porque abrem espaço para novas experiências midiatizadas, considerando a movimentação da sociedade na atualidade, como processos interacionais de referência em diversos campos, entre eles o da educação:

> Com as possibilidades da imagem e do som, a exposição de situações estimuladoras de experiência vicária se amplia, enquanto objetivações postas a circular na interação social. Assim, quando antes se construía a realidade através de interações sociais baseadas essencialmente na expressão verbal, é possível hoje objetivar e fazer circular imagens (referenciais ou imaginárias), sons e, particularmente, "experiência" (Braga, 2006, p. 19).

Diferentemente das radionovelas disponibilizadas em CD, as animações, quando disponibilizadas nos canais da *Rádio Margarida* em plataformas de redes sociais como o YouTube, ganham contornos crescentes e alcançam novas dimensões, tanto de circulação quanto de representação de objetos e situações por representação da imagem e/ou som (Braga, 2006).

Sobre esses potenciais, Sodré (2013) destaca ainda a possibilidade de armazenamento de grande volume de dados e a cada vez mais veloz transmissão de conteúdos entre diversas plataformas, a fluidez da telefonia celular e a internet móvel, além das mudanças na relação espaço e tempo e sociabilidade a partir de conexões em rede. Honneth (2013) encara de maneira positiva o processo de revolução digital da comunicação, atentando para o poder transformador e suas interferências na construção e no prolongamento das relações privadas, assim como olhares para o exercício político.

Considerações finais

A análise da intersecção existente entre Comunicação e Educação na contemporaneidade torna-se importante a partir da percepção dos novos olhares sobre os espaços híbridos de socialização e interação dentro e fora dos muros da escola, mas, sobretudo, pensar a importância da inclusão da comunicação nos processos de mediações educativos. Ao trilhar esse percurso, a *Rádio Margarida* mostra que suas ações acompanham o desenvolvimento de iniciativas inovadoras em Educomunicação, absorvendo recursos das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

A ONG atua como agente educomunicativa para incluir comunidades vulneráveis em ações educacionais, democratizar o acesso à informação situada, explorar recursos midiáticos a partir de linguagens criativas. Com a radionovela, aproxima a discussão sobre abuso sexual de uma narrativa fantástica, em diálogo com seres mitológicos, para chamar a atenção de seu público, especialmente em comunidades ribeirinhas amazônicas sem acesso adequado à internet e que utilizam o rádio como elemento fundamental para o acesso a informações. Após uma década, investe em narrativas audiovisuais compartilhadas em plataforma de rede social, no contexto de intensificação das relações midiatizadas (Braga, 2006; Sodré, 2013), alcançando novos públicos, com a possibilidade de expandir os efeitos de suas ações.

Iniciativas educomunicativas como as desenvolvidas pela *Rádio Margarida* são importantes para suprir lacunas em contextos que envolvam, sobretudo, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. As estratégias de criação de produtos midiáticos se aproximam das realidades locais, o que permite processos de conscientização a partir de experiências amazônicas e não replicadas de outras regiões ou realidades, de forma engessada, a exemplo do que ocorre em outros espaços educacionais submetidos a lógicas empresariais ou estatais. Consideramos que essas considerações têm relação com a afirmação de Honnet (2013, p. 550), de "que atitudes democráticas não são aprendidas nos processos educacionais dirigidos pelos Estado, mas nos ambientes prépolíticos das comunidades".

Os esforços na produção de conteúdos midiáticos e também a posterior publicação de parte deles em uma plataforma de rede social de ampla audiência reforça percursos que levam ao conhecimento mais aprofundado dos meios de comunicação e novas linguagens, em uma visão integrada aos processos educacionais. Essa aproximação, de fato, proporciona experiências educativas criativas – sintonizadas a expressões das culturas locais – e participativas, de forte cunho político e social, e permite o desenvolvimento de pensamento crítico acerca do papel da mídia (Moran, 1993; Schaun, 2002; Soares, 2011).

Referências

BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação da comicidade. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

BRAGA, José Luiz. Mediatização como processo interacional de referência. **Animus**: revista interamericana de comunicação midiática, Santa Maria, v. 5, n. 2, p. 9-35, jul./dez. 2006. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/animus/article/download/6693/4050. Acesso em: 26 dez. 2016.

CAL, Danila Gentil Rodrigues; PAIVA, Waldeir; FERNANDES, Sheila. Relações entre cultura e Educomunicação para o enfrentamento da violência sexual na amazônia. **Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura**, [*s. l.*], v. 18, p. 197-213, 2016. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/154950. Acesso em: 16 jun. 2023.

CHAVES, Glenda Rose Gonçalves. **A Rádio Novela no Brasil**: um estudo de Odete Machado Alamy (1913-1999). 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

DISQUE100 REGISTRA MAIS de 17,5 mil violações sexuais contra crianças e adolescentes nos quatro primeiros meses de 2023. **Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania**, Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/disque-100-registra-mais-de-175-mil-violacoes-sexuais-contra-criancas-e-adolescentes-nos-quatro-primeiros-meses-de-2023. Acesso em: 20 jun. 2023.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da arte. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). **ArteEducação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1999.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. Brasília, DF: FBSP, 2022. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/14-anuario-2022violencia-sexual-infantil-os-dados-estao-aqui-para-quem-quiser-ver.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

GAIA, Rossana. **Educomunicação & mídias**. Maceió: Edufal, 2001.

HONNETH, Axel. Educação e esfera pública democrática. Um capítulo negligenciado da filosofia política. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 544-562, set./dez. 2013.

LENDA DE SOMBRA e luz, uma história sobre abuso sexual. **Ajasmig, Radionovelas educativas**, Belém, 2012. 1 disco *compact disc*. Disponível em: https://ajasmig.webnode.page/radionovelaseducativas/. Acesso em: 12 jun. 2023.

MARTINO, Luiz C. De qual comunicação estamos falando? *In*: HOHFELDT, A. *et al*. **Teorias da comunicação**. Conceitos, escolas e tendências. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 11-25.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 24-45.

MORAN, José Manuel. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo: Ed. Pancast, 1993.

MOTTA, Luiz Gonzaga. **Análise crítica da narrativa**. Brasília, DF: Editora UNB, 2013.

MOTTA, Luiz Gonzaga. **Notícias do Fantástico**. Jogos de linguagem na comunicação jornalística. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2006.

O PODER DE DIZER NÃO. [*S. l.*; *s. n.*], 18 maio 2021. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal Rádio Margarida ONG. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Z2ZXV0TWew8. Acesso em: 12 jun. 2023.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar**. Pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005.

SCHAUN, Angela. **Educomunicação**. Reflexões e princípios. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SILVA FILHO, José Acioli da. **O teatro de animação**. Uma linguagem artística pedagógica nos processos criativos com uma abordagem complexa multirreferencial. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

SOARES, Ismar. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

SODRÉ, Muniz. Ethos midiatizado. *In*: SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 11-82.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Educomunicação e direitos humanos na mídia: a experiência do projeto de extensão EducomDH

Andrea de L. T. de Amorim[1]
Jefte Fernando de A. Barbosa[2]
Marcelo Santos Dantas[3]
Micael Mayson M. do Nascimento[4]

Introdução

Vivemos um momento histórico complexo. Em um mundo de céleres transformações sociais alavancadas pelo desenvolvimento tecnológico, em que os mais diversos campos do saber debatem perspectivas de futuros pela emergência das inteligências artificiais (em especial as generativas), muitas das estruturas sociais que se imaginavam solidificadas têm sido abaladas. Movimentos antivacina, grupos terraplanistas, teorias da conspiração, ataques ao sistema eleitoral e à própria democracia encontram eco em parcelas da sociedade e crescem rapidamente. Ainda que constituam minorias sociais, sua capacidade de gerar *buzz* no mundo digital tem articulado um séquito de seguidores aguerridos.

Nas palavras do *Weatherhead Research Cluster on Challenges to Democracy* (2023), após a eleição de Donald Trump, nos Estados Unidos, e o levante de forças populistas, anti-imigrantes e eurocéticas, alguns observadores começaram a temer que até as democracias mais estabelecidas estivessem em risco. Parte do crescimento desses grupos se ancora na desinformação,

1 Doutora em Comunicação, professora e coordenadora do Curso de Jornalismo da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap) e coordenadora do EducomDH, andrea.trigueiro@unicap.br.
2 Doutorando em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEDUMATEC/UFPE), jornalista e cofundador da Dialógica Comunicação Estratégica, jefte.amorim@ufpe.br.
3 Historiador, estudante de jornalismo e integrante do EducomDH, marcelo.2019270234@unicap.br.
4 Estudante de jornalismo e integrante do EducomDH, micael.2019209745@unicap.br.

impulsionada pelo desenho de experiência do usuário das mídias sociais e pela facilidade em acessar e manipular informações e conteúdos digitalmente. O grande volume de informação com que hoje lidamos, circunstância nomeada por alguns autores e instâncias como infodemia (Garcia; Duarte, 2020), também favorece uma sobrecarga que faz com que pessoas não invistam recursos em curadoria informacional, adotando como verdade as perspectivas de influenciadores que defendem crenças que convergem com as suas.

Esse problema se soma às violações de direitos humanos e flagrantes faltas éticas já comumente vistas nas mídias tradicionais, que, com as novas dinâmicas comunicacionais e sociais online, também se desdobram de novas formas digitalmente. O Brasil vivenciou nos últimos anos um crescimento no ataque a jornalistas e à liberdade de imprensa e expressão (pela primeira vez indo à zona vermelha em ranking do Repórteres Sem Fronteiras[5]), ataques à estrutura democrática de direitos, aumento de perseguição de minorias políticas, desestruturação de políticas de saúde e de educação (Anistia Internacional, 2021; Comissão Interamericana de Direitos Humanos; Organização dos Estados americanos, 2021). De acordo com o levantamento feito pela plataforma Avaaz, até 90% dos eleitores do último governo federal foram influenciados por notícias falsas e 87,5% das fakes eleitorais identificadas por levantamento do Grupo de Pesquisa em Comunicação Política e Opinião Pública da UFPR, o mesmo grupo político[6] (Pasquini, 2018; Trigueiro; Amorim, 2022). Tal contexto evidencia uma lacuna séria de educação midiática, assim como de educação em e para os direitos humanos.

Autores como David Buckingham (2019), referência em educação midiática, têm discutido internacionalmente a necessidade de avançar e aprofundar uma educação emancipatória que permite a leitura crítica das mídias e da realidade. Essa perspectiva, somada à preocupação com a construção de ecossistemas comunicacionais horizontalizados e emancipatórios, é também elemento central da Educomunicação, campo do saber definido por Ismar de Oliveira Soares (2006) a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire e Mario Kaplún. As práticas educomunicativas – que têm como diretrizes 1) promover o acesso democrático à produção e à difusão de informação; 2) facilitar a percepção crítica da maneira como o mundo é editado nos meios; 3) facilitar o ensino/aprendizado por meio do uso criativo dos meios de comunicação; e 4) promover a expressão comunicativa dos membros da comunidade (Soares, 2004) – são a base sobre a qual se estrutura o projeto de extensão EducomDH – Educomunicação e Direitos Humanos na

5 Disponível em: https://rsf.org/pt/brasil. Acesso em: 17 ago. 2024.

6 https://cpop.ufpr.br/portal/eleicoes-2018-a-relacao-entre-fake-news-e-os-candidatos-jairbolsonaro-e-fernando-haddad/

Mídia, criado e coordenado pela professora Andrea Trigueiro, autora deste trabalho, na Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), no Recife, Pernambuco.

Neste artigo, temos como objetivo refletir sobre as práticas educomunicativas na construção e processos de trabalho do EducomDH, especialmente no que se refere ao planejamento temático e à produção do podcast Expressão Livre DH e do programa TV Direitos Humanos.

Metodologia e caracterização da pesquisa

Este trabalho se caracteriza como pesquisa do tipo qualitativa, especificamente um relato de experiência, modalidade que permite refletir sobre uma experiência não só de pesquisa, mas de ensino, extensão e outras naturezas, destacando aspectos observacionais e crítico-reflexivos da vivência (Ludke; Cruz, 2010; Mussi; Flores; Almeida, 2021).

Para este relato, como forma de assegurar a cientificidade e objetividade e subsidiar outras experiências no campo da Educomunicação e direitos humanos, utilizamos como base a estrutura proposta por Mussi, Flores e Almeida (2021), incluindo (lista adaptada para sintetizar os passos dos autores): 1) caracterização e fundamentação teórico-metodológica do projeto; 2) período temporal e local de realização; 3) caracterização da experiência; 4) público participante; 5) recursos empregados no processo; 6) descrição das ações e instrumentos; 7) apresentação de critérios de análise; e 8) discussão de resultados (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

Para nossa análise, consideramos relatos orais, atas de reunião de pauta, scripts e anotações de diário de bordo da professora coordenadora do projeto, Andrea Trigueiro, e dois estudantes envolvidos nas rotinas da EducomDH: Marcelo Dantas e Micael Morais. Como forma de objetivar mais o relato, incorporamos à sistematização e análise o doutorando em Educação Jefte Amorim, representante da Dialógica Comunicação Estratégica, empresa parceira da EducomDH, mas não envolvida diretamente nas rotinas de produção.

Fundamentos teóricos da EducomDH: Educomunicação e direitos humanos

A concepção contemporânea de Direitos Humanos está fundamentada na Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), promulgada em 1948 e endossada por quase todos os países-membro da Organização das Nações Unidas (ONU). Essa promulgação, complementada em 1966 pelos pactos sobre direitos civis e políticos e sobre direitos econômicos, sociais e culturais,

é a estrutura sobre qual se fundamentam as noções atuais de direitos e a partir da qual se erguem movimentos de afirmação de novos direitos – como os direitos das mulheres, da população LGBTQIAPN+ etc.

Os direitos humanos, apesar de não terem poder de lei, são um norte para a construção de legislações nacionais e locais, funcionando como um consenso internacional que define valores com base em aspectos humanamente comuns de como desejamos que nos tratem e respeitem e que englobam "um complexo de princípios morais, de normas jurídicas, de organizações e de programas de ação" (Koerner, 2022, p. 83). Em linhas gerais, "são aqueles considerados essenciais a todas as pessoas, sem quaisquer distinções" (Benevides, 2001, p. 45).

Nesse sentido, educar para os direitos humanos significa "a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz" (Benevides, 2001, p. 43). E educar em direitos humanos pressupõe implementar esse processo por meios que igualmente promovam esses valores e enfoquem a dignidade e autonomia das pessoas envolvidas no processo educativo. É nesse caminho que essa noção se conecta com a Educomunicação, uma vez que ela se caracteriza como um ecossistema aberto e horizontalizado que intersecciona Comunicação e Educação, no qual os atores são sujeitos protagonistas da própria aprendizagem, afirmando sua identidade e dignidade. Ou, nas palavras de Soares (2000, p. 63),

> o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais [...], assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas.

Em consonância com o campo dos direitos humanos, a Educomunicação tem como princípios balizadores a alteridade (Schaun, 2002); conscientização social; integração social (Freire, 1992); cidadania (Covre, 1991); relações colaborativas (Peruzzo, 1998); aprendizagem como processo coletivo; e a democratização dos meios de comunicação. E, a partir desses princípios, divide-se em sete áreas de intervenção, que não são estanques ou acabadas em si e contribuem para o planejamento e avaliação das intervenções dentro do campo educomunicativo. As áreas são: gestão da comunicação; epistemologia da Educomunicação; expressão comunicativa através das artes; pedagogia da comunicação; mediação tecnológica na educação; produção midiática; e educação para a comunicação (Trigueiro, 2011; Trigueiro; Amorim, 2022).

É desses princípios e campos que se estruturou o objeto deste relato de experiência, o projeto de extensão EducomDH, que inicialmente foi nominado de Escola de Educomunicação e Direitos Humanos.

A experiência do EducomDH

O EducomDH é um projeto de extensão do curso de Jornalismo da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap) que atua nos campos da Comunicação, Direitos Humanos, Educação, Cultura, Justiça e Tecnologia, a fim de criar e fortalecer um espaço educomunicativo em que estudantes atuem de forma protagonista na construção dos saberes, desenvolvendo suas respectivas autonomias e leituras críticas do mundo.

O projeto, hoje com três anos de atuação, teve como embrião experiências educomunicativas prévias conduzidas pela professora Andrea Trigueiro, como o Rádio na Real, que integrou estudantes de Jornalismo e estudantes do Ensino Fundamental da rede pública do Recife e foi premiado nacionalmente (Alunos da Unicap…, 2018; Projeto de Extensão…, 2018). Na esteira dessa experiência, em uma aproximação com a Cátedra Unesco/Unicap de Direitos Humanos Dom Helder Camara, surgiu a proposta de realizar um programa TV, inicialmente pensado para a web, reativando e reformulando o TV Direitos Humanos, que já havia sido veiculado pela Universidade tempos antes. Foi nessa aproximação que foi concebido o projeto do EducomDH, pensado para integrar estudantes e professores dos cursos de Jornalismo e de Direito, a fim de fortalecer o importante papel da interdisciplinaridade. A escolha do curso de Direito se deu pelo tema – direitos humanos – e pelo fato de o coordenador da Cátedra, o professor Manoel Moraes, ser docente do curso.

Produtos e parcerias do EducomDH

O EducomDH conta com cinco eixos de produção de conteúdo em diferentes linguagens comunicacionais: 1) o programa TV Direitos Humanos (TVDH); 2) o podcast Expressão Livre DH (ELDH); 3) o programa Rádio na Real; 4) a formação Todo Mundo Tem Um Podcast; e 5) a gestão dos perfis no Instagram do @programatvdh.unicap, @expressaolivredh e @educomdh. No intuito de efetivar seu caráter de extensão universitária, o projeto busca construir uma ampla rede de parcerias não só para ecoar as produções comunicacionais em Direitos Humanos, mas também para construir o conhecimento e as produções em diálogo com a sociedade civil.

Hoje, há parcerias estabelecidas com a Cátedra Unesco/Unicap de Direitos Humanos Dom Helder Camara; a Cátedra Luiz Beltrão de Comunicação da Unicap; a LabCom – Agência Laboratório de Práticas Jornalísticas da Unicap; o Núcleo de Apoio ao Docente (NAD) da Unicap; a Escola de Comunicação da Unicap; a Escola Pública Estadual Liceu Nóbrega de Artes e Ofícios; a Secretaria de Educação do Recife; a Associação Brasileira

de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom); a Dialógica Comunicação Estratégica; a Universidade Federal do Maranhão (UFMA); a TV Pernambuco (TVPE); a TV dos Trabalhadores (TVT); a Rádio Folha de Pernambuco; e quatro importantes organizações da sociedade civil pernambucana que atuam no campo dos Direitos Humanos: o Centro Dom Helder Camara de Estudos e Ação Social (Cendhec); o Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF); o Centro das Mulheres do Cabo (CMC); e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Pernambuco (MST-PE).

Entre essas institucionalidades, a LabCom atua como parceira da publicização dos conteúdos produzidos pelo EducomDH. A Dialógica e a ABPEducom atuam como parceiras formadoras, oferecendo workshops para a equipe do projeto. O Liceu Nóbrega de Artes e Ofícios e a Secretaria de Educação do Recife foram parceiros em formações do Rádio na Real, trazendo seus estudantes para receberem formação e serem parte da produção em mídia sonora. Já as demais parceiras atuam diretamente com o programa TVDH, que tem cooperação técnica assinada para veiculação semanal na *TV Pernambuco* (que primeiro se interessou e procurou o projeto para veicular o programa), *TV UFMA* e *TVT* (trazidas pela *TV PE*).

A parceria de veiculação do programa expandiu o alcance do projeto que, a partir de sugestão e provocação do estudante Marcelo Dantas, passou a formular parceria com movimentos sociais – na busca por ampliar e diversificar as vozes no programa. Esses movimentos hoje integram a reunião de pauta do programa, realizada a cada três semanas para planejamento de quatro edições, propondo temas e se alternando na apresentação do programa, com a equipe de produção, composta por estudantes e profissionais da Unicap. Neste ano, a partir de uma parceria com o NAD/Unicap, todas as edições passaram a ter interpretação em Libras, avançando na efetivação de direitos dentro do processo de produção.

Formação inicial e continuada

O grupo reúne cerca de 15 voluntários envolvidos nas atividades, e a formação foi, desde sempre, uma preocupação central. O trabalho como um todo tem como princípio inalienável a defesa e promoção dos direitos humanos, o que faz com que o módulo inicial de formação para todas as pessoas que chegam seja de introdução à Declaração Universal dos Direitos Humanos e ao Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros, com a professora Andrea Trigueiro. Para fazer entender a natureza das práticas e os processos adotados, foi firmada uma parceria com a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), que forneceu uma série de oficinas remotas, que foram gravadas e ficam disponíveis para novas pessoas. Essas oficinas foram

de grande valia ao partilhar experiências educomunicativas desde sua concepção até seus resultados, bem como dando subsídios teóricos sobre a temática central.

Para as formações de caráter tecnológico, a parceria com a Dialógica Comunicação Estratégica foi fundamental. O pesquisador e professor Jefte Amorim, sócio-fundador da empresa, facilitou momentos educativos, que foram gravados e estão disponíveis para as novas pessoas por meio do Google Classroom. Nas oficinas com ele, foram trabalhadas estratégias de marketing e uso das mídias sociais, abarcando pontos como recursos digitais das redes, análise de métricas, palavras-chaves, calendário editorial, *storytelling* e formatos de conteúdo.

É importante destacar que o processo formativo também acontece de forma continuada, nas trocas entre integrantes dos projetos durante as atividades formais e fora delas, em momentos de rodas de conversa e durante a produção dos produtos comunicacionais (TVDH, Expressão Livre, Rádio na Real e manejo das mídias sociais). É esse fluxo contínuo que permite, inclusive, que as pessoas participantes do projeto se tornem multiplicadoras e formadoras de novos integrantes.

As formações, assim como as práticas de produção, são um ponto muito importante. É visível o quanto a formação em direitos humanos sensibiliza os estudantes envolvidos, que costumam relatar que não imaginavam que alguns dos temas que impactam suas rotinas dizem respeito aos direitos humanos – como mobilidade, acesso à saúde etc. O contato com um ecossistema comunicacional aberto, de valorização da escuta e decisão democrática, é também um ponto sempre apontado por estudantes como fator positivo e que gera conexão e pertencimento. O convívio com as técnicas também aguça a curiosidade de estudantes, que se sentem mais confiantes e capazes de medir resultados das ações comunicacionais que desenvolvem.

Rotinas de produção e gestão

Para as rotinas, cada produto comunicacional tem suas dinâmicas. É importante destacar que as ações do Rádio na Real e Todo Mundo Faz Podcast não aconteceram no ano de 2023, tendo ocorrido em um período delimitado. No caso do Rádio na Real, houve, ao todo, quatro temporadas: duas com o Liceu e duas com escolas municipais do Recife. Cada temporada contemplou encontros entre estudantes do curso de Jornalismo e estudantes das escolas, dinâmicas de criação de vínculos e oficinas de formação em mídia sonora para criação de programetes e podcasts.

No Rádio Na Real são protagonistas da produção as crianças e adolescentes das escolas públicas, tendo os estudantes de Jornalismo como mediadores das aprendizagens e produção. Durante dois meses, estudantes de

Jornalismo e do Ensino Fundamental discutem as possibilidades dessa mídia na construção de conteúdos com temas que os interessam e atravessam de alguma forma. As pautas versam sobre direitos da juventude, questões de gênero, saúde emocional, entre outros.

Em 2022, 12 jovens estudantes da Escola Estadual Liceu/Nóbrega e dos projetos sociais do Centro Dom Helder Camara de Estudos e Ação Social (Cendhec) foram responsáveis pela produção de seis episódios. Antes disso, com estudantes do projeto Imprensa Mirim, da rede municipal do Recife, foram produzidos cinco programetes e nove podcasts durante dois semestres. Foram estes últimos conteúdos que ganharam veiculação nas rádios públicas Frei Caneca FM e Universitária FM e venceram o prêmio Expocom Nacional.

Nesse processo, a formação em direitos humanos e em Educomunicação se faz especialmente importante. A sensibilidade para lidar com as diferenças geracionais, de classe e com os direitos da infância dá aos estudantes de Jornalismo um olhar mais empático e fraterno. Ao mesmo tempo, é perceptível o quanto as práticas vivenciadas com eles para ensinar as técnicas no decorrer das formações são habilmente assimiladas e reproduzidas na mediação que as fazem.

No Todo Mundo Tem Um Podcast, a coordenadora do projeto Andrea Trigueiro e os estudantes voluntários facilitam oficinas práticas em mídia sonora a fim de desmistificar esse formato que tanto se popularizou. Na oficina, são trabalhadas ferramentas e conceitos que ajudam na construção do produto, abarcando questões como formatos de podcast, estilos de linguagem, ferramentas para gravação (profissionais e mobile) e edição, construção de roteiros e publicação em plataformas de áudio.

A formação surgiu de uma demanda interna da Universidade durante o período de isolamento da pandemia de covid-19 e busca dialogar com os corpos discentes e docentes das graduações para além da Escola de Comunicação, tendo firmado importantes trabalhos com cursos de Saúde. Como fruto disso, já surgiram os podcasts *Sem arrodeio*, produzido por estudantes de Medicina, do projeto de extensão Medicina em Cores, no qual promovem o debate sobre temas da saúde, a exemplo do episódio "Autismo: enxergando o mundo com um olhar diferente"; e o *Estação Fisio – Podcast*, com estudantes de Fisioterapia, para tratar da importância da integração entre a fisioterapia e outras áreas da saúde. Ambos podem ser ouvidos no Spotify.

Nas redes sociais, os estudantes voluntários atuam produzindo textos e imagens, publicando e interagindo com a audiência nos @programatvdh.unicap e @expressaolivredh. A equipe constrói *releases*, *cards* virtuais e banners, realiza registro fotográfico e audiovisual e divulga as produções, em alguns momentos em parceria direta com o LabCom – Agência Laboratório de Práticas Jornalísticas da Unicap.

Esse grupo também fica em contato direto com quem cuida das redes da *TV Pernambuco* (TVPE), que veicula o programa TVDH, e com a equipe da *Rádio Folha de Pernambuco*, na qual é veiculado o podcast Expressão Livre DH.

O perfil @educomdh atua enquanto repositório das produções supracitadas, como espécie de memória viva do projeto, além de também abrir espaço para produções de alunos de Jornalismo da Unicap visibilizarem produções, desde que seguindo os princípios do EducomDH em relação aos Direitos Humanos.

O podcast Expressão Livre DH é produzido por estudantes que participam de todas as etapas (pauta, apuração, matéria, entrevista, locução, roteiro, edição), com apoio do laboratório de rádio e dos técnicos da Unicap. O *Expressão Livre*, que já tem 27 episódios publicados, e outros oito em fase final de edição, é sobre os direitos humanos e seus entrecruzamentos, a fim de trazer o debate para perto da população, com vozes de especialistas, representantes de movimentos sociais e pessoas que tiveram seus direitos violados. A proposta é tratar temas importantes de forma responsável e descomplicada.

A estrutura do podcast conta com o quadro Dialogando, no qual o cientista político e advogado Manoel Moraes, coordenador da Cátedra Unesco/Unicap Dom Helder Camara, relaciona mais diretamente o tema do episódio com o campo dos Direitos Humanos. Também faz parte do *Expressão Livre* o quadro de educação midiática Bê-a-Bá da Mídia, com a educomunicadora e jornalista Andrea Trigueiro, que é gravado no estúdio com os locutores, promovendo o letramento midiático relacionado à pauta do episódio em tela. A coluna Culturalidades, com o estudante de jornalismo e historiador Marcelo Dantas, indica produtos culturais que dialoguem com o assunto debatido.

Desde março de 2023, o *Expressão Livre* está na grade de programação da *Rádio Folha de Pernambuco* (96,7 FM), uma das maiores rádios do estado e que tem concessão de caráter educativo, reverberando o trabalho dos estudantes e temas caros à sociedade além da sala de aula e dos streamings de áudio.

Por fim, destaca-se o programa TV Direitos Humanos, o *TVDH*, que, em 2023, ganhou interpretação na Língua Brasileira de Sinais (Libras). Com mais de 70 episódios, o *TVDH* é um grande diálogo entre apresentador, debatedor e entrevistado, dividido em cinco blocos, que ganhou espaço na mídia televisiva e é veiculado em quatro estados brasileiros: Pernambuco, pela *TV Pernambuco*, Maranhão, pela *TV da Universidade Federal do Maranhão*, Bahia e São Paulo, pela *TV dos Trabalhadores*, além de ficar disponível no YouTube do curso de Jornalismo da Unicap[7] e da Cátedra Unesco/Unicap de Direitos Humanos Dom Helder Camara[8].

7 Disponível em: https://www.youtube.com/@CursodeJornalismoUnicap. Acesso em: 21 ago. 2024.
8 Disponível em: https://www.youtube.com/@CatedraDomHelder. Acesso em: 21 ago. 2024.

Os estudantes participam das etapas de debate e escolha das pautas; da produção dos entrevistados e debatedores, além da produção durante a gravação com o controle do tempo total do programa, registro fotográfico e condução do teleprompter; da reportagem, com a matéria especial da respectiva edição, e os quadros Fala Povo, no qual se vai às ruas escutar o que o público pensa sobre determinado tema, e o Educar para os Direitos Humanos, que leva a pergunta de quem acompanha o programa para que os convidados respondam; e no rodízio da apresentação do *TVDH* – neste último item, alternando com representantes dos movimentos sociais parceiros. É importante ressaltar que o *TVDH* se preocupa com a representação social em suas edições, por isso busca cada vez mais diversificar as pessoas convidadas em gênero, raça e classe.

É na produção do *TVDH* que se concentra o maior esforço e está a maior parte dos desafios rotineiros do EducomDH. Todos os voluntários podem se revezar e escolher que funções assumirão em cada edição do programa. Essa lógica permeia também todas as outras produções do projeto e é parte fundamental do funcionamento educomunicativo das construções, permitindo a estudantes experimentarem diversas funções, garantindo uma gestão democrática e participativa e prezando pela autonomia dos indivíduos.

No entanto, justo pela característica aberta da definição de funções, costuma haver um déficit para produções à medida que se aproximam períodos de provas na Universidade. Além disso, em alguns momentos, as entregas pactuadas (de matérias e quadros do programa) não são enviadas no cronograma acordado, atrasando produções e, em alguns casos, impedindo a entrega de um novo programa em tempo hábil para as TVs, de modo que as emissoras parceiras precisam reprisar uma edição passada, combinada em comum acordo entre as equipes de produção.

Considerações finais

Na experiência da EducomDH, é perceptível o quanto os processos de produção de conteúdo são um forte facilitador da educação para e em direitos humanos, construindo não só uma aprendizagem teórica, mas uma vivência prática de proteção e promoção de direitos. A construção de uma rede de parcerias é vital para a ampliação do alcance, estímulo à entrada de novos voluntários e fortalecimento da diversidade de vozes no desenvolvimento dos produtos midiáticos, resultando num processo mais democrático e representativo.

Com um amplo leque de eixos comunicacionais, cada experiência do EducomDH pode ser individualizada e sistematizada para melhor compreensão e reprodução em outros locais. Os desafios que compõem a rotina, especialmente no caso do *TVDH*, evidenciam algumas lacunas que ainda precisam ser equalizadas para melhor fluidez das entregas.

Referências

ALUNOS DA UNICAP são premiados em Congresso de Comunicação. **Jesuítas Brasil**, [*s. l.*], 9 out. 2018. Disponível em: https://jesuitasbrasil.org.br/alunos-da-unicap-sao-premiados-em-congresso-de-comunicacao/. Acesso em: 18 ago. 2024.

ANISTIA INTERNACIONAL. **Informe 2020/21**: o estado de direitos humanos no mundo. London: Amnesty Internacional, 2021.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em direitos humanos: de que se trata? **Convenit Internacional**, São Paulo, v. 6, p. 43-50, 2001.

BUCKINGHAM, David. **The media education manifesto**. Cambridge: Polity Press, 2019.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Situação dos direitos humanos no Brasil**. [*S. l.*]: CIDH, OEA, 2021.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, Leila Posenato; DUARTE, Elisete. Infodemia: excesso de quantidade em detrimento da qualidade das informações sobre a covid-19. **Epidemiologia e Serviço de Saúde**, Brasília, DF, v. 29, n. 4, e2020186, 2020. DOI: 10.1590/s1679-49742020000400019.

KOERNER, Andrei. Direitos Humanos: conceitos básicos. *In*: KOERNER, Andrei; ENDO, Paulo César; VRECHE, Carla Cristina. **Debates interdisciplinares sobre direito e direitos humanos**: impasses, riscos e desafios. Campinas: BCCL/UNICAMP, 2022. p. 82-95.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010.

PASQUINI, Patrícia. Estudo diz que 90% dos eleitores de Bolsonaro acreditaram em fake news. **Valor**, São Paulo, 2 nov. 2018. Disponível em: https://valor.globo.com/politica/noticia/2018/11/02/estudo-diz-que-90-dos-eleitores-de-bolsonaro-acreditaram-em-fake-news.ghtml. Acesso em: 18 ago. 2024.

PERUZZO, C. M. K. **Comunicação nos movimentos populares**: a participação na construção da cidadania. Petrópolis: Vozes, 1998.

PROJETO DE EXTENSÃO do curso de Jornalismo em Educomunicação vence edital da Rádio Frei Caneca. **Unicap**, Recife, 3 maio 2018. Disponível em: https://www1.unicap.br/assecom1/projeto-de-extensao-do-curso-de-jornalismo-em-educomunicacao-vence-edital-da-radio-frei-caneca/. Acesso em: 18 ago. 2024.

SCHAUN, A. **Educomunicação**: reflexões e princípios. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. **A Educomunicação e suas áreas de intervenção**. Educom/TV, tópico 1. São Paulo: ECA/USP, 2002. Disponível mediante senha em: http://www.educomtv.see.inf.br/. Acesso em: 3 nov. 2003.

SOARES, Ismar de Oliveira. EduComunicação e Educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 1526, set. 2014a.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social: o caso dos Estados Unidos. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, p. 63, 2000.

TRIGUEIRO, A. **Educação para os direitos humanos na televisão**: um estudo sobre as práticas educomunicativas do programa TV Solidária. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

TRIGUEIRO, Andrea; AMORIM, Jefte. Educomunicação e direitos humanos: um diálogo amoroso. **Concilium**, Coventry, v. 22, n. 3, p. 792-809, 2022. DOI: 10.53660/CLM-251-252.

WEATHERHEAD RESEARCH CLUSTER ON CHALLENGES TO DEMOCRACY. **About the Weatherhead Research Cluster on Challenges to Democracy**. Harvard: Harvard University, 2023. Disponível em: https://populism.wcfia.harvard.edu/about. Acesso em: 3 jul. 2023.

Educomunicação, educação midiática e jornalismo: uma relação necessária

Rose Mara Pinheiro[1]

Introdução

Esta reflexão tem como pano de fundo o lugar que ocupa a comunicação no fortalecimento dos processos democráticos e na sociedade contemporânea, com o avanço das redes sócio-digitais e com a dinâmica e a velocidade de reconfiguração da escola, dos meios de comunicação e das relações interpessoais.

Nesse contexto, o desafio a que se propõe é apresentar a relação necessária entre Educomunicação, a educação midiática e o jornalismo, sob o viés da formação, considerando os vinte anos de estudos e desenvolvimento da prática educomunicativa. Ainda como ponto de partida, é preciso entender a tríade comunicação, educação e tecnologia, própria do século XXI (Orozco Gómez, 2002), dentro de uma perspectiva fundamental para se compreender as relações sociais, culturais, econômicas e políticas, construídas, mediadas e midiatizadas pelos diferentes dispositivos e plataformas digitais.

> Desejo concluir enfatizando que, neste novo século, a educação cada vez mais estará vinculada aos meios e tecnologias de informação e que, tarde ou cedo, isto vai modificar de maneira substancial os processos educativos e comunicativos. O cenário do futuro não é estático, muito pelo contrário. Por isso é importante antecipar o papel que tanto educadores quanto comunicadores devemos tomar nele, para que o sentido e a direção das inevitáveis transformações sejam as mais relevantes para nossas sociedades (Orozco Gómez, 2002, p. 69).

1 Doutora em Comunicação. Professora do curso de Jornalismo e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (PPGCOM/UFMS), rose.pinheiro@ufms.br.

Soares (2017, p. 19) apontou, no artigo "Diálogo com os cursos de Comunicação no Brasil", o "esforço para superar as barreiras criadas pelos modelos tradicionais e hegemônicos de formação de profissionais da área", com ênfase para os aspectos ligados à cidadania. Nesse aspecto, a própria consulta pública[2] promovida pela Secretaria de Comunicação do Governo Federal reforça a necessidade histórica e urgente de se estabelecer a relação Educomunicação, Educação Midiática e Jornalismo como política pública em nível nacional, estabelecendo diretrizes para ações, projetos e disciplinas, numa grande articulação envolvendo ONGs, universidades, instituições de ensino e veículos de comunicação.

A análise se fundamenta a partir de uma breve reflexão sobre comunicação em seu sentido mais amplo, como processo, e parte essencial da prática pedagógica (Freire, 2015) e os pilares da prática educomunicativa, que se estabelece em conceitos basilares de diálogo, protagonismo juvenil e horizontalidade das relações.

Anais Intercom

Para entender esse cenário, como procedimento metodológico foi feita uma mineração de dados nos anais da *Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação* (Intercom), dos anos de 2001 a 2022, com foco nos 929 trabalhos publicados pelo Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação, sobre o termo formação docente, de forma geral, e especificamente nos cursos de Comunicação. Dentro desse esforço de pesquisa, foram encontrados 57 artigos publicados sobre formação docente entre os inúmeros que tratam num contexto maior sobre a formação para a cidadania, para os direitos humanos, para a transformação da sociedade, e 20 que tratam da formação nos cursos de Comunicação.

Antes de analisar qualitativamente alguns dos artigos, para entender como a questão da formação aparece nas discussões do GP Comunicação e Educação, é preciso refletir sobre o baixo número de artigos encontrados sobre essa questão. A análise quantitativa já revela que o tema não tem relevância para o GP, já que há a publicação de menos de um artigo por ano em todo o período analisado. Do total de artigos publicados, cerca de 2% tratam sobre a formação nos cursos de Comunicação.

Dos artigos encontrados, merece destaque o primeiro publicado em 2001, quando o Congresso Nacional da Intercom foi realizado em Campo Grande (MS), sob o tema "A mídia impressa, o livro e o desafio das novas

2 Disponível em: https://www.gov.br/participamaisbrasil/educacao-midiatica. Acesso em: 19 maio 2023.

tecnologias". A autora Ana Cristina Martins Simões Corrêa (2001), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), de Campo Grande, pontua no artigo "O uso dos meios de comunicação de massa no processo de ensino do curso de comunicação social" a flexibilidade do ensino dos cursos de Comunicação, a partir do Parecer 480/1983 (MEC/CFE), que rompe com a rígida divisão entre disciplinas teóricas e práticas e prioriza disciplinas específicas das habilitações dos cursos ao longo de todos os semestres.

Segundo Corrêa (2001), o Parecer 480/1983 obriga a instalação de laboratórios com equipamentos adequados para as atividades práticas, mas ela aponta que os recursos eram poucos utilizados, demonstrando para a sua pesquisa uma resistência por parte da instituição de ensino. Com a possibilidade de inserção dos meios na graduação, para ela, os professores precisam estar preparados para exercer a mediação para estimular a consciência crítica dos alunos.

Por fim, Corrêa (2001, p. 8) enfatiza a necessidade de capacitação dos professores para que saibam utilizar os equipamentos e as tecnologias, "o que por vezes não ocorre". Quanto à formação docente, a autora também pondera sobre o papel do professor no contexto social, sendo responsável pelos efeitos atuais e futuros na sociedade e, portanto, deve acompanhar as evoluções tecnológicas.

Já em 2001, a autora registra o pouco interesse pelos meios impressos, mas a principal preocupação está no domínio pelo professor das tecnologias, principalmente da internet.

> Ficou constatado que o docente não tem formação ideal para uma utilização completa do potencial que os meios de comunicação apresentam na sua aplicabilidade para o processo de ensino-aprendizagem, principalmente daqueles meios que estão em processo emergente, como é o caso da Internet. Dessa forma, fica evidenciada a necessidade do constante investimento na formação do docente, principalmente no que tange os meios de conhecimentos sobre as interações e integrações que o sistema de redes – Internet – proporciona ao ensino e à pesquisa em uma Instituição de Ensino Superior, como mais uma opção avançada da tecnologia a serviço da construção do conhecimento (Corrêa, 2001, p. 11).

Em 2002, o congresso foi realizado em Salvador, com o tema "Comunicação para a Cidadania" e o artigo "Práticas discursivas ao olhar: desafios na formação do profissional de ensino e de comunicação", de autoria de Armando Martins de Barros, de Célia Belmiro Abicail e Delfim Afonso Jr., respectivamente das universidades Federais Fluminense (UFF), de Minas Gerais (UFMG) e de Brasília (UnB).

O diferencial do texto é trazer uma comparação entre os cursos de Pedagogia e de Comunicação em torno das linguagens não verbais nas propostas curriculares, questionando se há um incentivo para a capacitação

dos educadores desses cursos. De forma crítica, os autores chamam a atenção para a imagem, que não pode ocupar um espaço subalterno e ser utilizada apenas como ilustração do texto. Como a interpretação da imagem não é dada, é necessário consolidar expressões como "educação do olhar", "alfabetização do olhar", "pedagogia da imagem", "práticas educativas do olhar" no âmbito do conceito "práticas discursivas ao olhar" (Barros; Abicail; Afonso Jr., 2002, p. 5).

> Identificamos preliminarmente no perfil dos profissionais de ensino – em exercício ou em formação –, a ausência de uma tradição que auxilie, como fundamento, a construção de competências no tratamento das linguagens não verbais. Essa percepção é inquietante quando constatamos que Michel Tardy, ainda em meados da década de 1960, dedectava a dificuldade dos pedagogos e dos docentes interagirem com metodologias envolvendo interdiscursos e a intertextualidade. Essa constatação projeta na formação universitária uma responsabilidade que até aqui não foi assumida pelas propostas curriculares, pelos conteúdos disciplinares e pelos docentes universitários de forma geral (Barros; Abicail; Afonso Jr., 2002, p. 12).

Nesse contexto, os autores defendem na formação do educador o estímulo à ressignificação dos meios e das mensagens e suas relações com a imagem, "seus significados, sua ideologia, sua naturalização" (Barros; Abicail; Afonso Jr., 2002, p. 12). Eles também entendem que os educadores não "dispõem de um conjunto de saberes que favoreça a proposições de alternativas à corrente que vê a educação escolar como 'mercado midiático'" (Barros; Abicail; Afonso Jr., 2002, p. 14). Por fim, eles reforçam a necessidade de se criar espaços de diálogo e interlocução entre os cursos de Pedagogia e de Comunicação, visando construir um referencial na área.

Dois trabalhos publicados respectivamente no Congresso de 2009, em Curitiba (PR), sob o tema "Comunicação, educação e cultura na era digital", e em 2010, em Caxias do Sul (RS), com o tema central "Comunicação, cultura e juventude", focam a docência do ensino superior em frente às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). O primeiro, "Tecnologia da comunicação e informação no currículo de comunicação social: um estudo em cinco fases", de Paulo Negri Filho e Gláucia da Silva Brito, da Universidade Federal do Paraná (UFPR); e o segundo, "Ensino superior: saberes necessários à docência frente às tecnologias da informação e comunicação (TIC's)", de Jociene Carla Bianchini Ferreira, Silvana Malusá, Ana Cecília Jorge de Souza e Fabiano de Moura Goulart, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Negri e Brito (2009) analisam os elementos curriculares básicos necessários a uma disciplina específica que adentra ao campo das TIC para uma melhor e mais abrangente formação teórico-prática do comunicador social em qualquer uma de suas habilitações. Para eles, o curso de Comunicação tem a

necessidade de ser atualizado e aperfeiçoado periodicamente para "oferecer uma formação condizente com as exigências externas" Negri e Brito (2009, p. 2). Fica implícita a consequente necessidade de atualização do educador.

Embora não seja específico para o curso de Comunicação, o artigo de 2010 afirma que "e necessária uma reciclagem urgente do corpo docente em questão. Profissionais da nova era devem se preocupar com o analfabetismo informático já que o objetivo é avançar cada vez mais no mundo do conhecimento" (Ferreira *et al*., 2010, p. 5) e enfatiza que o "grande desafio é aliar tecnologia e pedagogia a serviço da construção do cidadão" (Ferreira *et al*., 2010, p. 6).

> Percebe-se que ainda não há uma massa crítica preocupada com as questões das TIC's e parece uma realidade ainda distante. Cabe a discussão da importância que esta tem para o novo processo de práticas pedagógicas do mundo contemporâneo e alertar tal questão ao campo educacional. Para finalizar, fica claro que os docentes universitários ainda não têm a consciência de que necessitam se adaptar à realidade atual, isto é, considerar as TIC's como ferramenta essencial para uma nova percepção do processo de ensino-aprendizagem no meio acadêmico (Ferreira *et al*., 2010, p. 12-13).

Com a pretensão de se avançar para o fortalecimento da pertinência de práticas educomunicativas nos cursos de Comunicação, este artigo pretende aumentar os pontos de conexão e consolidar a relação dialógica, cidadã e comprometida com a formação de profissionais que dominem técnicas e necessidades de mercado, mas que ultrapassem os modelos tradicionais, muitas vezes arcaicos, e assumam posições de vanguarda na sociedade contemporânea.

> a certeza de que é possível inovar o modelo de formação de nível superior, atualmente focado no atendimento às expectativas do mercado. O caminho vem sendo representado pela aproximação a temas tradicionalmente considerados como alheios aos âmbitos das diferentes áreas do exercício profissional da comunicação, e que dizem respeito expressamente à vigência da cidadania. Trata-se, em última análise, de um esforço para superar as barreiras criadas pelos modelos tradicionais e hegemônicos de formação dos profissionais da área da comunicação, no Brasil (Soares, 2017, p. 24).

Tratar dos cursos de comunicação, especialmente o Jornalismo, é um desafio complexo, uma vez que como campo do conhecimento a Comunicação está inserida no bojo Ciência Social Aplicada, na tabela do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), englobando as subáreas Teoria da Comunicação, Jornalismo e editoração, Rádio e Televisão, Relações Públicas e Propaganda, e Comunicação Visual. Uma gama de atividades e profissionais tão complexa quanto a própria definição do objeto do conhecimento.

Nesse emaranhado de diretrizes curriculares tão díspares e mutantes, sobretudo ao longo dos últimos 20 anos, quando se espera do egresso desses cursos competências amplas ligadas à cidadania, à reflexão crítica e à dicotomia teoria-prática, pensar sobre a formação, em especial a docente, é um exercício particularmente instigante. Tanto pela expectativa de que o professor seja capaz de acompanhar e oferecer todo o arcabouço teórico-prático e humanístico quanto para desenvolver relações interpessoais com os estudantes, para que possa contribuir com as necessidades holísticas do profissional de comunicação do século XXI, sem correr o risco de se tornar obsoleto nesse processo de ensino-aprendizagem (Buckingham, 2012).

Comunicação

Para além das definições de áreas e subáreas, o entendimento sobre o termo Comunicação também é complexo, uma vez que pode ser confundido com as suas funções mais práticas, a oratória, o veículo ou mesmo a habilidade intrínseca de se comunicar com o outro. Os últimos quatro anos, especialmente, trouxeram à tona a necessidade de se resgatar a importância da comunicação como processo, acima de qualquer prática específica, que está presente na interlocução com o outro e não se esgota na relação tradicional emissor-receptor.

É que o reflete Laan Mendes de Barros (2014) com o texto "Por uma práxis da comunicação na formação de um comunicador comunicólogo", quando explica que o próprio nome da área já implica uma ação e não uma teoria. Segundo ele, quando se adotou comunicação, e não comunicologia, como propôs Vilém Fluser nos anos 1980, "nossa disciplina parece ficar limitada a um universo de domínios técnicos, voltado ao desenvolvimento de conhecimentos que favoreçam a prática comunicativa" (Barros, 2014, p. 136).

Nessa perspectiva, Barros (2014, p. 136) lembra que no início da criação dos cursos de Comunicação no Brasil, por volta dos anos 1950, a prioridade estava no desenvolvimento de competências profissionais, a partir de demandas do mercado, seguindo o modelo norte-americano, de matriz funcionalista e, portanto, mais instrumental, com "vistas ao domínio das tecnologias sempre renovadas no campo das mídias".

> E essa visão instrumental e profissionalizante parece ganhar nova força nos dias de hoje, quando até mesmo o nome "comunicação" vai sendo substituído, por ora no âmbito da graduação, pelos nomes das habilitações e campos de atuação dos profissionais de comunicação, em uma fragmentação entre jornalismo, radialismo, publicidade e propaganda, relações públicas etc. E isso ocorre justamente quando as dinâmicas comunicacionais tornam-se mais híbridas e complexas em razão da

> convergência midiática e da interconexão das pessoas e sistemas em redes (Barros, 2014, p. 137).

O entendimento sobre a centralidade da comunicação para os processos democráticos e para a prática docente é fundamental e ponto de conexão para o funcionamento e manutenção das formações sociais contemporâneas. É o que estimula, por exemplo, Alberto Efendy Maldonado (2022), em seu artigo "Cidadania comunieducativa e transmetodologia", publicado na revista *Comunicação & Educação*, em sua primeira edição de 2022, quando afirma que "é urgente continuar a desconstrução dos modelos preponderantes, às vezes hegemônicos, de trabalho intelectual, de fabricação de tecnologias e de produção de conhecimento" (Maldonado, 2022, p. 6).

Maldonado (2022, p. 14) lembra que

> Os campos científicos como institucionalidades concretas, presentes nas formações sociais, emergiram no século XIX como uma necessidade de organização sistemática da vida econômica, política, social, militar e cultural dos países hegemônicos. Nesses processos de constituição de fortalezas estratégicas, optou-se por formular conjuntos disciplinares de conhecimentos sistematizados, funcionais à lógica da acumulação, expansão e controle da economia-mundo.

Segundo o autor, a reversão dessa lógica necessitaria de uma perspectiva transmetodológica que trabalhe "um conjunto crítico transformador de epistemologias, que confluem na sua postura problematizadora do *status quo* estabelecido pela ciência oficial positivista" (Maldonado, 2022, p. 7).

Reafirmando a necessidade de ruptura com os modelos tradicionais dos processos de comunicação, que funcionam com "lógicas herdadas de uma história oligopólica, mercadológica, concentradora, distrativa" (Maldonado, 2022, p. 8), redutora e exploradora, o autor enfatiza a urgência do momento.

> No início da terceira década do século XXI, a dimensão ecológica das problemáticas de pesquisa se renova e se situa de modo incontestável no centro das preocupações investigativas. É assim que, nesse contexto, a premissa transmetodológica que afirma o primado da vida, das espécies – especialmente a humana – e da existência de bem-viver no planeta Terra adquire relevância estratégia inquestionável (Maldonado, 2022, p. 8).

Interface Comunicação/Educação

Diante dessa realidade, Maldonado (2022, p. 8) aponta para o campo de interface Comunicação/Educação para que sejam produzidos "impactos

sócio comunicacionais educomunicativos", que de fato possam contribuir para a "produção de conhecimento sobre a diversidade cultural, social e política da existência humana". Para o autor, a aprendizagem imposta pela pandemia da covid-19 pode ser "uma oportunidade histórica para questionar a ciência ministerial nas suas pretensões positivista, utilitaristas e pragmáticas" [...] "que reduzem a produção de conhecimento à produção de processos favoráveis à maximização dos lucros transnacionais" (Maldonado, 2022, p. 8).

Um dos pioneiros a aproximar a comunicação da produção do conhecimento nos processos formativos, Paulo Freire amplia a relação Comunicação e Educação de maneira complementares. "A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (Freire, 2015, p. 89).

Nessa imbricação, a comunicação assume um papel fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, como também a educação deveria ser entendida em sua abrangência como fundamental para o processo comunicativo.

> Um pressuposto básico a orientar o desenvolvimento das aprendizagens a ser desenvolvidas em nível superior envolve a distinção entre transmissão de conteúdo e desenvolvimento da capacidade de atuação profissional. Paulo Freire (1979) e Darcy Ribeiro (1969), desde a década de 1960, denunciavam os perigos envolvidos no ensino caracterizado pela transmissão de conteúdo. Denominando-o Educação Bancária, metáfora para caracterizar o processo de pseudoensino – em que o professor deposita seu "saber" em um continente vazio, o estudante –, Freire destacou que esse tipo de ensino possibilita poucas transformações sociais; tende a ser descontextualizado da realidade social dos estudantes; e desconsidera o que o estudante já sabe em favor daquilo que deverá ser aprendido. Darcy Ribeiro também critica tal concepção de ensino, destacando que ela produz o que o autor chama "erudição gratuita" – um repertório verbal com pouca efetividade para transformar a realidade social (Gusso, 2020, p. 8).

Considerações finais

Com a centralidade da comunicação e o avanço das tecnologias, é necessário inserir na formação inicial e continuada dos educadores, do ensino infantil ao superior, a discussão sobre o papel das mídias e das tecnologias na sociedade. A prática pedagógica precisa contemplar a problematização dessa relação com professores e estudantes. "Pensar a educação a partir da comunicação pode nos ajudar a pensar o que significa estar alfabetizado nos dias atuais, supõe-se que estar alfabetizado hoje envolve as múltiplas alfabetizações, que dizem respeito à construção da cidadania real e virtual" (Fantin, 2007).

Referências

BARROS, Laan Mendes de. Por uma práxis da comunicação na formação de um comunicador comunicólogo. **C&S**, São Bernardo do Campo, v. 36, n. 1, p. 133-155, jul./dez. 2014.

BARROS, Armando; ABICAIL, Célia; AFONSO JR., Delfim. Práticas discursivas ao olhar: desafios na formação do profissional de ensino e de comunicação. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO., 25., 1-5 set. 2002, Salvador. **Anais** [...]. São Paulo: Intercom, 2002. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP11BARROS.pdf. Acesso em: 19 ago. 2024.

BUCKINGHAM, David. Precisamos realmente de educação para os meios? **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 17, n. 2, 2012, p. 41-60.

CORRÊA, Ana Cristina Martins Simões. O uso dos meios de comunicação de massa no processo de ensino do curso de Comunicação Social. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO, 24., set. 2001, Campo Grande. **Anais** [...]. São Paulo: Intercom, 2001.

FANTIN, Monica. Alfabetização midiática na escola. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 10-13 jul. 2007, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: ALB, 2007. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem05pdf/sm05ss15_06.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

FERREIRA, Jociene *et al*. Ensino superior: saberes necessários à docência frente às tecnologias da informação e comunicação (TIC's). *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO, 33., 2010, Caxias do Sul. **Anais** [...]. São Paulo: Intercom, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GUSSO, Helder Lima *et al*. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. Educação e Sociedade, Campinas, v. 41, e238957, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100802&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 nov. 2020.

MALDONADO, Alberto Efendy. Cidadania comunieducativa e transmetodologia. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano XXVII, n. 1, p. 5-14, jan./jun. 2022.

NEGRI FILHO, Paulo; BRITO, Gláucia da Silva. Tecnologia da comunicação e informação no currículo de comunicação social: um estudo em cinco fases. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO, 32., 4-7 set. 2009, Curitiba. **Anais** [...]. São Paulo: Intercom, 2001.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 23, p. 57-70, 2002.SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um diálogo com os cursos de Comunicação Social, no Brasil. *In*: ALMEIDA, Fernando Ferreira de; CARILHO, Kleber; BASTOS, Robson (org). **Realidades e perspectivas do ensino de comunicação no Brasil**. São Paulo: Fórum ENSICOM – INTERCOM, 2017. p. 22-41. Disponível em: http://www.portcom.intercom.org.br/ebooks/arquivos/livro-ensicom05102017.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

Escola Estadual Vespasiano Martins: uma prática educomunicativa

Bruno Santiago Alface[1]
Rose Mara Pinheiro[2]

Introdução

Para celebrar o aniversário de 70 anos de atividades, a Escola Estadual (E.E.) Vespasiano Martins, localizada em Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul (MS), realizou um evento comemorativo aberto ao público em 28 de agosto de 2023. A programação do evento incluiu apresentações artísticas e culturais, além da exposição de trabalhos escolares dos alunos da instituição.

Situada na região central da capital sul-mato-grossense, a E.E. Vespasiano Martins oferece ensino em tempo integral para alunos das três séries do Ensino Médio por meio do programa "Escola da Autoria", proposta pedagógica presente em 131 das 348 escolas da Rede Estadual de Ensino do MS. De acordo com dados de 2022 da Secretaria Estadual de Educação, o programa atende mais de 27,5 mil estudantes matriculados em 54 municípios do estado.

Boa parte dos projetos escolares que foram apresentados e expostos no evento comemorativo da escola envolveram diretamente a produção de conteúdo audiovisual. Alguns dos formatos foram jornal, livros de memórias, livro de crônicas, vídeo, banners e exposição fotográfica.

Diante do desafio de trabalhar pedagogicamente com formatos e linguagens midiáticas, a direção da instituição de ensino solicitou formalmente o apoio da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), por meio do contato com a Agência de Comunicação Social e Científica da instituição,

1 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), bruno.alface@ufms.br.
2 Professora doutora do curso de Jornalismo e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), rose.pinheiro@ufms.br.

em busca de uma colaboração na produção dos produtos midiáticos com os alunos e docentes da escola.

A partir do convite e de uma conversa inicial com a direção e professoras responsáveis, iniciou-se o projeto de extensão "Prática Educomunicativa: Escola Estadual Vespasiano Martins". As atividades formativas e reuniões do projeto tiveram início em maio de 2023 e foram encerradas no mês de agosto do mesmo ano, após a realização do evento festivo.

O projeto contou com a participação de oito alunos da graduação em Jornalismo, um aluno da graduação em Artes Visuais e uma aluna da graduação em Audiovisual, todos da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da UFMS, que ficaram incumbidos de atuar como educomunicadores no processo formativo dos alunos da escola. A ação de extensão também contou com a participação de duas docentes do curso de Jornalismo e um aluno mestrando do Programa de Pós-graduação em Comunicação da universidade, que cumpriram papel de articulação e gestão do projeto junto aos alunos e escola.

Este artigo, elaborado pela coordenadora e por um dos integrantes do projeto, apresenta um relato dessa experiência de ação educomunicativa realizada na E.E. Vespasiano Martins juntamente com uma discussão sobre aspectos dessa práxis à luz de conceitos do campo da Educomunicação. Os aspectos discutidos foram levantados a partir da observação participante durante as oficinas, reuniões e atividades do projeto na escola e na universidade.

Inspiração na Educomunicação

As atividades formativas do projeto se inspiraram na teoria nas práticas do campo da Educomunicação, um caminho educativo proposto por representantes da UFMS e acolhido pela escola.

No primeiro encontro entre a escola e a universidade, em maio de 2023, as docentes mencionaram as dificuldades em orientar os alunos nas etapas da produção, como gravação e edição de vídeos, diagramação de livros e roteirização e decupagem dos materiais. Além das dificuldades relacionadas à dimensão técnica do trabalho, as professoras também externaram o desafio em manter os grupos de alunos focados nas etapas do trabalho e cooperando entre si, com parte significativa dos educandos apresentando baixo engajamento com o projeto celebrativo.

A partir da compreensão preliminar desses desafios, a coordenação do projeto apresentou a metodologia educomunicativa como um caminho pedagógico que poderia ajudar a responder aos anseios e às demandas relatadas pela direção e pelas professoras da escola.

Paulo Freire, em sua obra *Extensão ou comunicação?*, de 1979, apresenta a comunicação como uma ação intrínseca às relações humanas, sendo essa ação a própria relação ou interação, que se dá de maneira dialógica. Nos espaços educativos, o fazer comunicação também figura como um processo fundante. Para Freire, a educação deve ser compreendida também como comunicação. O autor enfatiza que "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significados" (Freire, 2022, p. 89).

A Educomunicação, enquanto campo de conhecimento que agrega teorias e práticas, pode ser compreendida como a "educação para a comunicação" (Soares, 2017, p. 37), tornando-se um instrumento pedagógico para inspirar ou orientar a execução e gestão de projetos escolares relacionados à mídia e comunicação, como é o caso do projeto da E.E. Vespasiano Martins. Todavia, é preciso destacar que o escopo da Educomunicação é mais abrangente.

Soares (2011) ressalta a importância de compreender a Educomunicação como uma abordagem que transcende o simples uso de ferramentas midiáticas. Não se limita à utilização ou formulação de um conjunto de técnicas que orientem para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), mas permeia todas as dimensões e etapas formativas de uma ação educativa, promovendo uma interconexão entre os processos comunicativos e as práticas educacionais.

Nesse sentido, a Educomunicação surge para auxiliar o desenvolvimento de habilidades críticas, promovendo uma compreensão mais profunda e reflexiva das dinâmicas sociais do contexto em que é aplicada. Ao desvincular-se de uma abordagem meramente instrumental, converte-se em uma ferramenta para a construção de conhecimento, estimulando a participação ativa dos educandos na criação, análise crítica e difusão de suas mensagens e produtos.

É fundamental considerar a lógica própria da Educomunicação, conforme apontado por Soares (2011). Ao adotar a Educomunicação como caminho educativo e metodológico, os educadores são desafiados a repensar suas práticas pedagógicas de maneira que visem à construção colaborativa do conhecimento e à promoção da voz e da expressão dos estudantes. Isso significa, por vezes, abandonar métodos mais instrucionistas e menos participativos e partir para a construção de um novo caminho didático, o que demanda investimento considerável de tempo de preparação para os educadores ou educomunicadores responsáveis.

O projeto educomunicativo dos 70 anos da E.E. Vespasiano Martins se inspirou nessa premissa desde o princípio, seja na concepção inicial do itinerário formativo, no diálogo com a direção e corpo docente, ou mesmo na realização das atividades práticas com os educandos.

Sobre as possibilidades de contribuição das intervenções da práxis educomunicativa, Soares (2017, p. 36-37) destaca:

> - A promoção da cidadania em sua plenitude, a partir do reconhecimento do direito de acesso aos recursos da comunicação, garantidor do direito universal à expressão;
>
> - O fortalecimento dos espaços de convivência, mediante a gestão democrática dos processos de comunicação e de seus recursos tecnológicos, nos diferentes ambientes de relacionamento humano;
>
> - A ampliação do potencial comunicativo dos indivíduos e grupos humanos, mediante práticas culturais e artísticas, assim como através do acesso e uso dos recursos disponibilizados pela era da informação;
>
> - A educação para a comunicação, como um direito das novas gerações, favorecendo aos consumidores dos meios de informação o desenvolvimento de um relacionamento autônomo e construtivo com o sistema de comunicação;
>
> - O favorecimento do protagonismo comunicativo infanto-juvenil, mediante a promoção, entre os membros das novas gerações, a de práticas de comunicação democrática e participativa.

O arcabouço teórico e prático da Educomunicação pode ser utilizado para subsidiar ou inspirar espaços educativos diversos, contemplando ambientes da educação formal e não formal, urbanos e rurais, com capacidade para alcançar também uma diversidade de faixas-etárias, recortes socioeconômicos e geográficos.

Para o caso específico do Ensino Médio brasileiro, Soares (2011, p. 52) evidencia que a abordagem educomunicativa pode beneficiar alunos e docentes: "[…] trabalhar com uma abordagem educomunicativa tornará a vida dos docentes mais coerente com os sinais dos tempos, bem como a vida dos alunos mais interessante e produtiva, durante o tempo escolar a que estiverem submetidos".

Partindo da compreensão de que as TIC são modos de vida juvenis no meio urbano, Soares (2011) afirma que essa característica não precisa ser vista necessariamente (ou apenas) como um desafio do ponto de vista pedagógico, mas como uma oportunidade para potencializar o estímulo junto aos educandos.

> […] entendendo que as experiências desses jovens com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) evidenciam não apenas o caráter estimulante que elas podem ter em processos educativos, mas também a forma como o emprego delas reconfigura modos de olhar para o mundo (Soares, 2011, p. 52 *apud* Lima, 2006, p. 129).

Um dos objetivos centrais de um processo educomunicativo é a criação de ecossistemas comunicativos, componente fundamental para o desenrolar das atividades do projeto escolar relatado neste artigo. De acordo com Soares (2011, p. 44), esse tipo de ecossistema se refere a "um ideal de relações", que seria o oposto a espaços cujas relações de comunicação funcionam como "sistemas áridos e fechados de interconexões". Um ecossistema comunicativo, segundo Soares (2011, p. 44), configura "[...] um ideal de relações, construído para coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica e favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias".

A Educomunicação é, conforme destacado por Soares (2011, p. 13), "essencialmente uma *práxis* social". Idealmente, ela se inicia com uma leitura crítica do sistema midiático, seguida pela compreensão das necessidades e do contexto em que a ação educomunicativa será realizada. Em seguida, ocorre um diálogo aberto com as partes envolvidas no processo. Após essa fase inicial de reflexão e comunicação, inicia-se a ação formativa com bases educomunicativas. Desde o princípio, essa abordagem é reflexiva e crítica, fundamentada em bases teóricas, mas concretizada na prática como um campo de intervenção social.

As oficinas do projeto

Foram realizadas quatro oficinas, cada uma voltada para aproximadamente 120 alunos da escola, abordando os seguintes temas: 1) Audiovisual; 2) Textual; 3) Produção e planejamento visual; e 4) Cobertura educomunicativa.

As oficinas de linguagem audiovisual envolveram o trabalho com grupos responsáveis pela produção de vídeos e um documentário. As formações relacionadas ao texto abrangeram os grupos encarregados de elaborar o jornal escolar, os livros de memórias e de crônicas, além dos conteúdos para os banners. As atividades de produção e planejamento visual foram destinadas aos grupos estudantis responsáveis pelo desenvolvimento dos projetos gráficos dos banners, dos livros e dos painéis de fotografias.

Por fim, ao encerrar o processo formativo, foi realizada uma oficina de cobertura educomunicativa com o grupo de alunos responsável pelo jornal escolar, intitulado *Vespasiano News*, com o objetivo de cobrir o evento celebrativo.

Os estudantes da graduação em Jornalismo e do curso de mestrado em Comunicação da UFMS atuaram como educomunicadores nas oficinas e atividades formativas. Esse grupo, sob supervisão da coordenação do projeto,

reuniu-se quatro vezes e manteve constante diálogo para a elaboração coletiva dos roteiros metodológicos das oficinas formativas do projeto.

A abordagem educomunicativa inspirou também a elaboração dos roteiros e a discussão sobre as atividades, que foram pensadas para proporcionar espaços dialógicos e participativos, com o uso das TIC permeando os exercícios práticos, mas não como objetos únicos de interesse apresentados aos educandos. A história e o resgate da memória da escola, tema geral do projeto, foram colocados como elementos centrais dos conteúdos didáticos, bem como o contexto escolar de cada turma participante das oficinas.

Diante da importância da abordagem educomunicativa no contexto educacional, torna-se evidente que o papel do educador reside em estimular nos educandos uma postura crítica em relação ao conteúdo midiático que os cerca. Como destacado por Freire (2022, p. 109-110): "A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entrega-lo, como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado".

Essa abordagem educativa, conforme ensinado por Freire (2022), é especialmente benéfica para os educadores – ou educomunicadores – que lidam com estudantes da graduação e pós-graduação do projeto, os quais ainda estão em processo de formação acadêmica e têm pouca experiência em sala de aula na educação formal.

Ao compreendermos que a educação é um processo dialógico e coletivo, as atividades e abordagens educativas podem se desdobrar de forma menos instrucionais, assemelhando-se mais a uma conversa em grupo ou a uma oficina prática. Embora haja momentos de exposição sobre o funcionamento das TIC ou sobre a compreensão dos meios de comunicação e das linguagens midiáticas, estes são sempre combinados com atividades participativas e de diálogo. As atividades foram realizadas em maio, junho, julho e agosto de 2023. Entre as oficinas, os alunos participantes ficaram encarregados de avançar em tarefas relacionadas à elaboração dos produtos midiáticos, que seriam necessários para o cumprimento de etapas posteriores, conforme previsto nas oficinas.

Um dos desafios, sem dúvida, foi o fato de que a maioria dos estudantes não cumpriu as tarefas propostas, chegando à segunda e terceira oficina sem o material necessário para a elaboração dos produtos. Outro aspecto desafiador foi a dificuldade encontrada pelo grupo de educomunicadores em lidar com essa situação não desejada e não planejada.

A partir da comunicação constante estabelecida com as professoras designadas para coordenar o projeto na escola, responsáveis também por ministrar as disciplinas de Biologia e Língua Portuguesa, além das unidades curriculares previstas na nova formatação do Ensino Médio, constatou-se que,

conforme o projeto avançava, seria necessário adotar uma abordagem mais próxima dos alunos na etapa de elaboração dos produtos midiáticos. Diante dessa percepção, foram agendados momentos para que os grupos de alunos pudessem trabalhar em seus produtos midiáticos de maneira focada, utilizando a sala de informática da escola, com o auxílio do grupo de educomunicadores.

Com o prazo apertado para a finalização de uma grande quantidade de materiais, outra adaptação feita na organização inicial do projeto foi a diminuição do número de produtos a serem elaborados. Constatou-se, a partir da escuta de alunos e professoras, que a sobrecarga do corpo estudantil com outras atividades da rotina escolar, sobretudo com a proximidade do fim do primeiro semestre, nos meses de junho e julho, impactou significativamente o aproveitamento dos alunos com os trabalhos do projeto educomunicativo.

Dessa forma, a partir de um diálogo realizado com a direção escolar, professoras e coordenação do projeto, novas expectativas foram traçadas e o ecossistema comunicativo do projeto foi melhorado com a atualização das metas de produção. Cabe destacar, também, que os produtos foram finalizados com o auxílio da Agência de Comunicação Científica da UFMS (Agecom), a partir da base elaborada pelos estudantes da E.E. Vespasiano Martins.

Tal aspecto ocorrido na reta final das atividades não é uma novidade no campo da Educomunicação, que compreende que o foco do processo educativo não deve ser unicamente o cumprimento de prazos e a produção de produtos midiáticos perfeitos do ponto de vista técnico, mas sim o "fazer", o colocar a "mão na massa" durante a trajetória de aprendizagem participativa, mesmo que os frutos do trabalho coletivo não estejam tecnicamente irrepreensíveis, o que é natural tratando-se do contexto escolar no Ensino Médio.

Ao fim do percurso formativo, foram produzidos dois banners, três edições do jornal escolar *Vespasiano News*, dois livros de memórias e um minidocumentário de pouco mais de cinco minutos sobre aspectos da história da escola, os quais foram expostos no evento celebrativo de 70 anos da instituição, realizado em 28 de agosto de 2023 (Figura 1). O evento contou com a participação dos alunos, pais e responsáveis, corpo docente, direção e coordenação pedagógica, convidados externos, autoridades do campo político e educacional da cidade e entidades parceiras, como a própria UFMS.

Figura 1 – Banners, livros e jornais produzidos durante o projeto

Fonte: Elaboração própria.

Considerações finais

A melhoria progressiva das competências, como a cooperação e o engajamento com a produção, foi um resultado positivo observado. Os produtos midiáticos propostos estão associados a temas relacionados à história e às atividades da escola ao longo de seus 70 anos de existência. Foi perceptível a aproximação dos alunos com esses assuntos, até então não tão familiares para eles, de acordo com relatos das professoras que acompanharam o processo. Sobre esse aspecto do engajamento e da melhoria qualitativa da participação nas atividades, Soares (2011, p. 52) explica que deve ser parte intrínseca da ação educomunicativa, sobretudo quando se trata do trabalho com o Ensino Médio:

> Especialmente no Ensino Médio, é importante poder trazer para os espaços educativos aquele brilho nos olhos que vemos nas crianças e jovens, quando estão em comunidades da Internet, quando vão ao cinema, quando estão entretidos com os games, ou quando envolvidos em programas que contemplam a produção midiática.

O engajamento dos alunos com os formatos audiovisuais, sobretudo a partir do uso dos celulares como instrumento de captação e edição dos vídeos, é outro ponto a ser destacado nesta análise. As oficinas e atividades relacionadas à linguagem audiovisual obtiveram um resultado de fluidez e mobilização acima das outras, segundo a observação e avaliação do grupo de educomunicadores, com a percepção de que a maioria dos alunos se envolveu nas atividades de filmagem e edição com mais afinco.

Com o fim das oficinas, constatou-se que os alunos dos grupos de trabalho em linguagem audiovisual ainda estavam em etapas iniciais de

elaboração de seus trabalhos, como a captação de entrevistas e início de edição, conforme relatado anteriormente. Esse "atraso" no cronograma deveu-se a dois fatores: 1) o tempo estimado para o trabalho com os estudantes foi subestimado pelo grupo de educomunicadores devido a exigências do cronograma escolar; 2) a dificuldade dos alunos em produzir sem o acompanhamento dos educomunicadores e professoras, principalmente em atividades mais técnicas, como a edição dos materiais captados.

Os grupos de formato textual tiveram um avanço maior, em termos de etapas a serem cumpridas, e alguns até finalizaram algumas edições de seus produtos, como foi o caso do jornal, do livro de crônicas e de alguns dos textos dos livros de memórias. No caso dos grupos de produção e planejamento visual, observou-se também um avanço significativo nas produções, com alto índice de participação e de compreensão do uso da ferramenta de produção gráfica escolhida para o trabalho, que foi o software gratuito Canva[3].

O trabalho empírico com as oficinas revelou que os alunos do Ensino Médio da Vespasiano Martins tiveram maior envolvimento e engajamento com as atividades relacionadas às TIC de produção audiovisual e gráfica, com o uso dos celulares e computadores, e menor mobilização e interesse nas atividades relacionadas às TIC vinculadas à produção escrita em papel, seja nos seus cadernos ou nas folhas de atividades que foram produzidas para utilização dos alunos.

Ao trabalhar com um grande número de alunos em uma instituição de ensino da Rede Estadual de Ensino com uma série de particularidades em um prazo curto, podemos concluir que o projeto pode agregar conhecimentos e fomentar discussões com os estudantes e corpo docente da escola, promovendo debates sobre o papel dos meios de comunicação em nossa sociedade, sobre aspectos técnicos dos produtos midiáticos que atravessam a nossa rotina, além, é claro, das profundas discussões e do movimento de pesquisa sobre a história da escola e das pessoas que passaram por ela.

Os desafios enfrentados ao longo do projeto foram sanados a partir da premissa educomunicativa do diálogo, da construção de ecossistemas comunicativos fluidos e com o apoio técnico da Agecom/UFMS e dos integrantes do projeto para a finalização dos produtos midiáticos, respeitando as produções dos estudantes e em diálogo com as professoras e direção da escola.

Evidentemente, nem todas as expectativas de produção e índice de participação dos alunos foram alcançadas, ainda assim, podemos considerar o

3 A plataforma Canva foi disponibilizada ao público em 2013 e oferece ferramentas de design gráfico e edição audiovisual em formatos gratuitos e pagos. Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/about/. Acesso em: 30 mar. 2024.

resultado do projeto expressivo em termos de competências assimiladas, nível de cooperação e participação dos alunos e volume de produção midiática.

Para Soares (2011, p. 52), a aliança entre educação e comunicação não é apenas uma tendência ou escolha, mas uma oportunidade para mergulhar o processo educativo na nova cultura juvenil que emerge na sociedade: "[…] os novos educadores devem ser capazes de compreender que há uma nova cultura juvenil irreversivelmente em formação, vendo nelas mais que ameaças, mas novas e interessantes possibilidades de fazer uma nova aula e uma nova escola".

O paradigma educomunicativo, utilizado no projeto como inspiração metodológica, mostrou-se adequado para responder aos desafios encontrados, contribuindo não apenas para a produção e compreensão técnica dos trabalhos, mas também para o engajamento, mobilização afetiva e construção de espaços de diálogo intergeracionais entre toda a comunidade escolar. O protagonismo juvenil dos alunos durante o desenvolvimento das atividades é, sem dúvida, outro aspecto a ser destacado nesta conclusão.

A realização de um projeto como este deixa sementes plantadas na instituição. Pode abrir portas para que se pense na continuidade de práticas educomunicativas como caminhos para a resolução de conflitos e problemas relacionados à cooperação e mobilização de estudantes, bem como oferecer suporte para o cumprimento de objetivos do currículo escolar, uma vez que a Educomunicação não está restrita apenas à atuação no campo da compreensão dos meios e TIC em projetos extraordinários ou celebrativos, mas, sim, a todo e qualquer processo educativo para e por meio da comunicação.

Referências

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social, na Europa, Estados Unidos e América Latina. *In*: LIMA, João Cláudio Garcia R.; MELO, José Marques de. (org.). **Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil**: 2012/2013. Brasília, DF: Ipea, 2013.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar. Educomunicação: um diálogo com os cursos de Comunicação Social, no Brasil. *In*: ALMEIDA, Fernando Ferreira; CARILHO, Kleber; BASTOS, Robson (org.). **Realidades e perspectivas do ensino de comunicação no Brasil**. São Paulo: Fórum ENSICOM – INTERCOM, 2017. p. 22-41. Disponível em: www.portcom.intercom.org.br/ebooks/arquivos/livro-ensicom05102017.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

Contribuições da comunicação e da educação diante da desinformação de jovens estudantes em sala de aula

Viviane Ongaro[1]
Monica Fantin[2]
José Douglas Alves dos Santos[3]

O interesse pela temática da desinformação ganhou destaque nos últimos anos em todo o mundo. Nas eleições norte-americanas, em 2016 e 2020, e no Brasil, em 2018 e 2022, presenciamos linchamentos virtuais e presenciais, cancelamentos, discursos de ódio camuflados em direito à liberdade de expressão, ataques contra minorias, descrédito em relação à ciência, ataques à democracia e o crescimento preocupante de ideologias de extrema-direita encabeçando uma infinita lista de danos causados pela proliferação de informações infundadas.

Embora não seja um fenômeno novo, "popularmente" conhecido como *fake news*, a desinformação ganhou mais força com o acesso às tecnologias digitais e suas plataformas que permitem uma proliferação rápida e em

1 Doutora em Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Jornalista, pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e mestre em Educação, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente nos cursos de Comunicação Social (Jornalismo e Publicidade e Propaganda), Marketing e Tecnólogos do Centro Universitário UniOpet. Pesquisadora da temática de mídia-educação e desinformação. Pesquisadora da Red Alfamed Brasil, jornalistavivianeongaro@gmail.com.

2 Professora titular do Centro de Educação. Atua no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Educação, pela UFSC Brasil/UCSC Itália. Fez pós-doutorado em Estética no Departamento de Filosofia da Università Cattolica del Sacro Cuore, em Milão, Itália. Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte, NICA, UFSC/CNPq. Pesquisadora da Rede Alfamed Brasil, monica.fantin@ufsc.br.

3 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pedagogo e mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pesquisador do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA) e do Coletivo Tecendo: cultura, arte e educação. Escritor e editor-chefe do Zensacionalista. Pesquisador da Red Alfamed Brasil, jdneo@hotmail.com.

grande bloco de notícias/informações. Tendo como aliado os algoritmos ou as "caixas pretas inescrutáveis" (Silveira; Silva, 2020, p. 14) empregados pelas *big techs*, o perfil do usuário é traçado, baseado em escolhas e informações fornecidas gratuitamente e que dão o retrato fiel das mentes, das crenças e dos desejos, desenhando o perfil das "bolhas" e criando um solo fértil para polarizações (Santaella, 2019, p. 17). Assim, "muralhas em rede" (Bucci, 2019, p. 61) são formadas e a neutralidade fica em segundo plano.

Entretanto, o termo *fake news* não consegue esgotar conceitualmente o fenômeno que envolve os sujeitos e suas próprias crenças e convicções sem fundamentos, inserindo-os em "bolhas" e reduzindo o alcance ao debate livre de ideias. A desinformação (*misinformation*) se configura num termo mais adequado por não reforçar as "notícias falsas", o que poderia ser confundido com a prática jornalística, e sim evidenciar o excesso de conteúdos disseminados de forma proposital e errônea via redes sociais.

A complexidade dos conceitos *desinformação* e *misinformation* revela nuances, ainda que por vezes sejam considerados como sinônimos, como destacam Ongaro, Fantin e Santos (2024). A *desinformação* ocorre quando informações falsas são compartilhadas deliberadamente, com a intenção de prejudicar alguém, um grupo social ou um partido político, e a *misinformation* é considerada um fenômeno que decorre da circulação de informações falsas sem a intenção de causar danos (Aïmeur; Amri; Brassard, 2023; Wardle, 2020).

A palavra *misinformation* foi escolhida pelo dicionário digital Dictionary.com como a palavra do ano em 2018 e, assim como pós-verdade, é um termo que surgiu a partir do advento das redes digitais, podendo ser definida como: "uso de comunicação por pessoas ou grupos mal-intencionados com interesse em disseminar e distribuir informações inverídicas e fatos mentirosos, confundindo a opinião pública e desvirtuando o direito à informação, à plena liberdade de expressão e aos processos democráticos legítimos" (Ongaro, 2023, p. 65).

Nesse contexto, as discussões em torno do combate à desinformação são frequentes em todas as partes do mundo. No Brasil, o Projeto de Lei (PL) 2.630 movimenta o meio político e social numa disputa que envolve a regulamentação das redes de um lado, cujo objetivo se alicerça num possível combate à informações infundadas que circulam pela rede, e de outro os interesses que giram em torno das gigantes corporações tecnológicas (*Big Techs*). Hoje, essas corporações têm praticamente o monopólio da informação "online" (Google, Amazon, Apple, Meta e Microsoft) e, ao discursarem sobre a oferta de um serviço gratuito, omitem ao usuário seu maior interesse econômico: o uso irrestrito de dados.

Destaca-se que a regulamentação das redes, embora necessária, não é efetivamente a única alternativa no combate à desinformação. Desde a popularização das tecnologias digitais no final do século XX, diversos setores da sociedade discutem a necessidade do desenvolvimento de competências para o uso das redes de forma consciente, responsável e que crie um ambiente de proximidade de povos, troca de experiências e conhecimentos e, sobretudo, melhorias na qualidade de vida da população.

Embora a escola seja responsável pela formação de crianças e jovens, parece que nem sempre está à altura de interpretar tal realidade e promover as mediações educativas necessárias. A pandemia de covid-19 evidenciou não apenas o aumento da desigualdade econômica, social e digital entre os povos, como também a importância das tecnologias digitais no cotidiano da humanidade, já que "neste século XXI [...] são outros os corpos e as subjetividades que se tornaram necessárias. "[...] Novos modos de ser e estar no mundo que emergem e se desenvolvem respondendo às exigências da contemporaneidade [...]" (Sibilia, 2012 p. 47).

Além da falta de acesso às tecnologias e às redes, a desigualdade social e econômica aumentou durante a pandemia, evidenciando também a precariedade da formação docente no âmbito da cultura digital, aspecto que já havia sido problematizado diante da necessidade de uma formação inicial e continuada voltada a desenvolver uma competência midiática de educar "*para/sobre* as mídias, *com* as mídias e *através* das mídias" (Fantin, 2012, p. 438). Embora o Brasil e demais países da América Latina, a partir de suas lutas frente aos regimes ditatoriais, tenham assumido um papel estratégico nesse sentido, as políticas públicas de formação de docentes, bem como a inserção curricular da mídia-educação ainda, são insuficientes.

Percebe-se uma lacuna entre a realidade sociotecnológica da sociedade do século XXI e o conhecimento ofertado pelas instituições de ensino. Em pleno século XXI, os estudantes convivem cotidianamente com um *menu* curricular (Tufte; Christensen, 2009), que se tornou obsoleto numa sociedade na qual os estudantes são mediados pelas redes virtuais (Twitter, Facebook, WhatsApp, Instagram, TikTok, Linkedln, Pinterest, Snapchat, YouTube, entre outras), e na qual as mídias e seus diversos aplicativos ocupam boa parte do tempo de suas vidas.

Aliada às novidades tecnológicas surgidas e utilizadas nos últimos anos numa velocidade jamais vista – entre eles o 5G, metaverso e Inteligência Artificial (IA) – , a escola foi colocada mais uma vez em xeque, dando visibilidade à necessidade de uma educação midiática que envolva competências digitais, posturas éticas e o entendimento crítico. Afinal, ao habitar virtualmente mundos e contemplar elementos virtuais e paisagens reais, os

estudantes convivem com transformações constantes na composição das linguagens humanas (Santaella, 2013), navegando entre o verbal, o visual e o sonoro, numa verdadeira malha híbrida que afeta as constituições como sujeitos culturais com novos hábitos e laços sociais.

Sendo assim, o salto quantitativo e qualitativo promovido pelas tecnologias da informação e da comunicação no século XXI faz com que seja necessário a compreensão dos fenômenos atuais e o entendimento sobre a complexidade comunicacional e o predomínio do espacial sobre o temporal (Cevasco, 2001), evitando-se uma visão unilateral sobre as transformações, pois "uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer a seu tempo. É se sentir, assim, um exilado de seu tempo" (Freire, 1984, p. 14).

Nessa perspectiva, a proximidade entre os campos de conhecimento da Comunicação e da Educação é fundamental para potencializar a formação de crianças, jovens, professores e comunicadores, de modo a capacitá-los para atuarem na perspectiva da cidadania em uma sociedade altamente midiatizada. Nesse movimento, é importante ensinar e aprender a produzir e valorizar as informações, proporcionando e elaborando conhecimentos do presente e do futuro para além de reproduzir os saberes do passado (Pérez Gómez, 2015) que podem se configurar também como memória e pensamento histórico-crítico desta construção.

Educação midiática

Discussões em torno da educação midiática não são novidade, mas se tornaram o foco da atenção de pesquisadores a partir do aumento contínuo da desinformação, que pode colocar em risco, inclusive, a própria democracia. Estudiosos como Buckingham (2011, 2012, 2021), Borges e Silva (2019), Fantin (2012, 2016ª, 2016b), Férres e Piscitelli (2015), Rivoltella (2005, 2020), Scolari (2018, 2019), entre outros já alertavam há anos sobre a transformação educacional no âmbito da cultural digital, enfatizando a importância não só do domínio técnico das ferramentas tecnológicas, mas sobretudo da compreensão crítica dos meandros que envolvem o ecossistema da comunicação e desinformação.

Embora as discussões sobre a educação midiática tenham desencadeado diversas propostas, sugestões e caminhos a serem percorridos, sua configuração como políticas públicas ainda é um desafio. Ainda mais diante de tantas demandas a serem enfrentadas pela escola, que se vê pressionada a criar ambientes/momentos que possam discutir e analisar a vasta gama de (des) informações que chegam a todo momento via smartphones, bots, androides e outros equipamentos que fazem parte do repertório dos jovens estudantes (pelo menos no que tange ao domínio de funcionalidade). Desafio que se

revela também na diversidade de temas que fazem parte do cotidiano dos estudantes, criando e gerando conhecimento com softwares livres e outras práticas culturais (Pretto; Bonilla, 2014), na busca de currículo aberto, flexível e hipertextual.

Com a devida formação, os jovens podem tornar-se agentes importantes "contra a desinformação", e assim a escola pode contribuir para combater o discurso de ódio, as mentiras e a força dos algoritmos "que buscam atingir, de forma rápida e viralizada, determinado público, escolhido por meio de análise de dados" (Prado, 2022, p. 27).

Ao acolher sujeitos que muitas vezes se sentem desmotivados e incompreendidos diante dos desafios contemporâneos, os jovens estudantes, suas subjetividades e corporeidades, sentem o descompasso da escola (Sibilia, 2012). Além do papel social da escola, há o constante desafio de compreender os jovens e suas culturas dentro da dimensão temporal em que se encontram, dialogando com esses sujeitos e revendo/rompendo antigos conceitos sobre juventude (Margulis; Urresti, 1996). Conceitos muitas vezes enraizados num quadro classificatório por faixa etária, repleto de ambiguidades e imprecisões.

Permeados por práticas midiáticas e inseridos numa cultura digital, em que as interações online fazem parte do cotidiano, os jovens também necessitam, por parte do ambiente escolar, serem compreendidos pela sua multiplicidade e pelas suas diferentes formas de ser, sendo que cada geração pertence a uma cultura diferente, incorporando novos códigos, habilidades e linguagens (Margulis; Urresti, 1996). Portanto, pensar as complexas constituições e análises das culturas juvenis requer considerar as condições sociais dos cenários comunicativos, considerando suas experiências, formas de interpretar a si e aos outros e suas representações em diferentes instâncias sociais (Aguilera Ruiz, 2009).

Sendo assim, se torna fundamental na era da (des)informação compreender a vida, a realidade, os desejos e as aspirações da juventude, no sentido de desenvolver políticas educacionais e propostas pedagógicas que contemplem as realidades e os sentidos desse público, auxiliando-os no processo de interpretação-análise-responsabilização na elaboração de conteúdos e na leitura crítica/analítica dos meios na sociedade na qual vivem e que querem pertencer.

Como interagentes/usuários/produtores de cultura que dominam as técnicas e as funcionalidades das ferramentas digitais, os estudantes necessitam de ajuda para organizar de forma significativa as informações que, muitas vezes, chegam fragmentadas e tendenciosas. Mergulhados no universo dos *bots*, *bits*, *bytes*, *filter bubbles*, câmeras de eco e algoritmos, os jovens precisam compreender como se dá a manipulação, a homologação da cultura e o "processo de dopamina" que os impulsiona a dar um *like* em uma foto,

vídeo ou mensagem, a reproduzir mensagens sem a devida reflexão e sem ter consciência sobre como atuam os algoritmos na sociedade da informação.

Práticas que necessitam ser discutidas pelos diversos grupos – compostos por adultos, adolescentes e jovens das mais variadas situações econômicas e sociais – que, embora hiperconectados e tendo acesso a inúmeras ferramentas, aprendizados e oportunidades infinitas de acesso à informação, fecham-se em pensamentos dogmáticos, envoltos em crenças, ideias fixas, afinidades políticas (Perosa, 2017). Sujeitos que por vezes navegam no sentido contrário à liberdade de expressão, colocando em risco a vida de outras pessoas/grupos e atentando contra a manutenção da própria democracia.

Aspectos metodológicos

Diante da complexidade do fluxo comunicacional, estudos demonstram a dificuldade de jovens identificarem as diversas facetas da desinformação. No âmbito da Educação e da Comunicação, a pesquisa de doutorado que originou estas reflexões analisou o fenômeno da desinformação na sociedade contemporânea e as implicações de tal prática no cotidiano dos jovens e o papel da escola no contexto da cultura digital. A pesquisa fundamentou-se na perspectiva da mídia-educação (Buckingham, 2012, 2020), nos conceitos de desinformação (Brito; Pinheiro, 2015; Cipolla-Ficarra; Carré; Ficarra, 2018; Tudjman; Mikelic, 2003), nos conceitos de intermidialidade, portabilidade e transmidialidade que caracterizam a cultura digital (Rivoltella; Fantin, 2012), nos novos ambientes socioculturais e multimídias (Santaella, 2003) e no quadro das competências midiáticas e digitais (Digcomp, 2.0, 2016).

Com abordagem qualitativa, a dimensão empírica da pesquisa colaborativa envolveu uma intervenção didática (Fantin, 2018). A partir de um mapeamento sobre as competências midiáticas e digitais de jovens estudantes, buscou-se analisar a compreensão de como um grupo de quatorze jovens estudantes com idade entre 14 e 21 anos, pertencentes a instituições públicas e privadas de Curitiba e Região Metropolitana, consomem, compartilham e produzem conteúdos verdadeiros/falsos. Com a realização de oficinas com jovens estudantes sobre a temática da desinformação e questionário elaborado a partir do Quadro Europeu de Competências Digitais (DigComp), a pesquisa contribuiu ainda para a reflexão sobre proposta pedagógica para abordagem da temática da desinformação em sala de aula, por meio de uma oficina na perspectiva da mídia-educação. O tema central das oficinas foi a desinformação, sendo problematizadas questões sobre os "perigos" e as implicações da desinformação, o percurso da informação e as percepções sobre informações verdadeiras/falsas.

Inicialmente, a pesquisa seria feita de forma presencial, no período contraturno, com o convite à participação de docentes que quisessem associar a temática pesquisada na tese com o conteúdo aplicado em sala de aula. Entretanto, em decorrência da pandemia de covid-19, a prática foi impossibilitada, forçando a pesquisadora a encontrar alternativas. Nesse sentido, os jovens participaram de encontros e atividades em formato de oficinas online com nove encontros em 2021, com estudantes de 14 a 16 anos), pela plataforma Zoom, e, posteriormente, presencial, no ano de 2022, com estudantes entre 17 a 21 anos.

Entre os desafios, estava encontrar uma tecnologia que se adaptasse às necessidades propostas pela pesquisa e organizar, sobretudo, oficinas atrativas, já que os estudantes estavam esgotados por um período longo de aulas remotas e a participação na pesquisa era por adesão voluntária. Na tentativa de contemplar diferentes aspectos das interações em contextos formativos (contextos socioculturais, especificidades dos dispositivos e artefatos da cultura digital, multiletramentos e aprendizagem significativa), a pesquisadora optou pelo uso da plataforma Zoom Meeting para viabilizar as oficinas.

A tecnologia foi escolhida por disponibilizar recursos diversos e apresentações interativas, tais como: compartilhamento de slides; vídeos e fotos; possibilidade de interação entre os pares por meio da formação de grupos de discussão via plataforma; criação de canais; cenários virtuais; possibilidade de construção de digital *storytelling*; além da gravação das oficinas.

O primeiro encontro (tanto online quanto presencial) consistiu em aplicar um questionário contendo perguntas buscando identificar o perfil do grupo com pistas de algumas aproximações às competências midiáticas e digitais. Foram 25 questões elaboradas com base no Quadro Europeu de Competências Digitais, também denominado DigComp, cuja última versão é datada de 2017. Buscou-se analisar as competências de: literacia de informação e dados; comunicação e colaboração; criação de conteúdo digital; segurança; e resolução de problemas.

No decorrer dos encontros os estudantes foram convidados a discutir temáticas que envolviam a desinformação, discutidas a partir de três eixos de análise: percepções sobre desinformação; apropriação dos conteúdos, sua checagem e reconhecimento; a confiabilidade e o compartilhamento de dados recebidos/produzidos pelos jovens.

Durante todo o processo, os jovens estudantes analisaram fotografias e matérias publicadas na mídia tradicional e online; discutiram suas percepções com seus pares e com o grande grupo; anotaram as diferentes opiniões; retrataram o que aprenderam com os relatos pessoais e coletivos; verificaram como a presença nas oficinas contribuiu ou não para o entendimento sobre a

desinformação e como esse conhecimento poderia ser utilizado para torná-los protagonistas e multiplicadores do saber.

Vale ressaltar que todas as atividades desenvolvidas utilizaram metodologias ativas, com as seguintes ferramentas: Kahoot; Mentimenter; Canvas; Gartic Phone; e Jamboard. Foi ainda traçado o perfil midiático dos participantes, elaborado com questões contempladas no Quadro Europeu de Competências Digitais (DigComp).

Algumas reflexões de pesquisa

Embora realizada com um pequeno grupo (apenas quatorze participantes), alguns resultados importantes que emergiram da pesquisa empírica podem contribuir com análises e futuras pesquisas sobre a desinformação envolvendo os campos da Comunicação e da Educação. Destaca-se que a pesquisa não teve a pretensão de esgotar o tema ou mesmo generalizar os dados. A ideia foi colocar a temática da desinformação em pauta ouvindo e buscando entender o universo dos jovens estudantes para reafirmar a importância fundamental da mídia-educação na sociedade contemporânea.

O desenvolvimento de competências para o uso das tecnologias na perspectiva da mídia-educação é uma necessidade, não só para garantir o entendimento crítico das mídias, como também para assegurar a cidadania. Os desafios educativos envolvem o desenvolvimento de competências/habilidades que possam transformar a informação em conhecimento e práticas comunicativas de fato.

O **perfil midiático**, elaborado com questões contempladas no DigComp, trouxe dados interessantes. Entre eles o de que os jovens entrevistados compreendem o papel das Tecnologias da Informação e da Comunicação no mundo digital; se mostram ainda preocupados com os impactos da desinformação; e estão cientes de que informações "plantadas" via redes sociais causam impactos irreversíveis na sociedade.

Os jovens estudantes também se mostraram criteriosos em relação ao conteúdo que consomem via redes sociais, evidenciando que têm forte domínio sobre as ferramentas tecnológicas. Entretanto, reconheceram que para navegar com segurança precisam de um "guia" que lhes dê o norte sobre os meandros da informação e que possam orientá-los de forma objetiva quando o assunto é segurança digital.

Eles também reafirmaram as necessidades de não serem vigiados pelos adultos e que gostam e utilizam com frequências as redes para trocar informações com seus pares, conforme nos aponta Boyd (2014), ao afirmar que as redes são utilizadas como espaço de divertimento e de encontro.

Uma informação curiosa foi o recebimento de *likes*, já que o conteúdo criado pelos jovens da pesquisa é muito mais voltado para a vida profissional do que para a aceitação no grupo. Entre os dados levantados também estão a compreensão sobre os algoritmos e suas funcionalidades, bem como os cuidados em se manter a segurança dos dados, manejando de forma consciente suas identidades "online" e a postagem de dados pessoais.

Em relação à análise das oficinas, vários pontos merecem destaque: os jovens que participaram da pesquisa demonstraram ser criteriosos em relação ao conteúdo que consomem, já que checam os dados antes de compartilhar ou curtir uma informação, independentemente de ser algo postado por familiares ou mesmo por colegas. Como apontado no perfil midiático, compreendem o poder dos algoritmos e, por isso, tomam cuidado com suas identidades online evitando, até mesmo, expor informações pessoais.

O termo "*fake news*" entre os jovens foi associado às "notícias falsas", o que pode confundir com o trabalho jornalístico profissional, devido à associação com a palavra "notícia". Destaca-se ainda que os jovens da pesquisa curtem as publicações dos pares, mas raramente as compartilham, mesmo que essa atitude não seja vista com bons olhos pelos pares. Afinal, essa é uma fase de aceitação no grupo, e uma negativa de compartilhamento pode ocasionar a falta de interesse no assunto ou tema compartilhado por seu colega.

Embora no questionário de identificação de competências midiáticas os estudantes tenham afirmado que conseguem reconhecer falsas informações, isso não se manteve durante a realização das oficinas. Na prática do Jamboard, ao serem confrontados com informações, os participantes tiveram dificuldade em identificar informações verdadeiras/falsas. A falta de acertos fez com que muitos se surpreendessem com a escolha e reafirmassem que identificar a desinformação não é tão simples quanto parece.

Em relação aos termos jornalísticos, os estudantes ainda não reconhecem ou mesmo identificam qual o trabalho real desenvolvido pela mídia tradicional. Eles reconheceram que essa falta de conhecimento atrapalha no momento de identificar uma informação inverídica. Em relação à escola, não a veem como um local que estimula a prática da reflexão sobre a desinformação, pois reafirmaram que a prática não é comum nas instituições de ensino que frequentam ou frequentaram ao longo da sua trajetória escolar.

E, finalmente, embora vivam num mundo altamente digitalizado, os jovens participantes da pesquisa afirmaram que confiam mais na mídia tradicional do que no meio digital – embora outras pesquisas realizadas no Brasil e exterior mostrem o contrário. Esse fato abre um leque para outros comparativos futuros com públicos na mesma idade, mas em locais diferentes.

Algumas considerações

A pesquisa deixou explícito o desafio de análise por meio do olhar dos jovens, um movimento que raramente ocorre sobre a perspectiva desse público, que muitas vezes é julgado ou ignorado pelo universo adulto. Mergulhar no universo juvenil trouxe pistas significativas no âmbito da cultura digital, como, a percepção de que os mais jovens (14 a 16 anos) a participarem da pesquisa apresentaram uma compreensão mais nítida do ecossistema comunicacional da sociedade, mesmo que a escola deixe a temática em segundo plano.

Os jovens estudantes ainda expuseram suas preocupações em relação à proteção de dados, aos diversos problemas causados pelos algoritmos, à necessidade de encontrar fontes fidedignas de informação e ao reconhecimento de que o domínio instrumental não significa a leitura crítica dos meios em sua totalidade, sendo que um mediador se faz necessário nesse processo. O grupo ainda se mostrou preocupado e atento às mensagens subliminares e ao reconhecimento de estruturas e características do gênero notícia, tentando ter um olhar mais crítico e responsável sobre os conteúdos propagados pela rede, cuidados muitas vezes ignorados pelos adultos.

Os encontros nas oficinas mídia-educativas permitiram analisar que, mesmo preocupados com a desinformação e tomando certos cuidados, os jovens ainda têm dificuldade de identificar de forma assertiva o que é verdadeiro/falso; a pressão do grupo ao qual pertencem ou os sujeitos com que se relacionam não servem de critério para dar um *like* ou mesmo compartilhar a informação recebida; os jovens se mantêm atentos aos conteúdos atuais divulgados nas redes e mostram uma certa preocupação em orientar seus pares sobre a veracidade dos fatos e tomar cuidados para evitar repassar conteúdos inverídicos.

Foi possível verificar ainda que há um longo percurso até que os jovens compreendam como se dá o trabalho da mídia profissional, utilizando tais conhecimentos para leitura crítica dos meios, evitando cair nas armadilhas da desinformação. As mídias tradicionais ainda são reconhecidas pelos jovens como meios confiáveis, abrindo brechas para discussões futuras sobre essa tendência.

A pesquisa deixou evidente que ainda há um longo caminho a ser trilhado na compreensão efetiva dos jovens, das competências e seus consumos midiáticos. Mesmo que a escola tenha um papel fundamental nesse processo, não cabe apenas e unicamente a ela a enorme responsabilidade. A sociedade civil, como um todo, deve disponibilizar espaços de formação e uso de tecnologias no sentido de atrair o público jovem e até adulto para a discussão e formação sobre o ecossistema comunicacional e os perigos da desinformação na sociedade contemporânea.

A própria proposta de oficina se mostrou significativa. Durante os encontros, houve interesse e participação dos jovens, especialmente em relação a atividades práticas e relacionadas às suas próprias experiências e vivências. Jogos, uso de aplicativos para tarefas e discussões, *quizzes*, brincadeiras "online", vídeos e fotografias se mostraram eficientes durante todo o processo.

Destaca-se ainda que investimentos em literacia midiática podem tornar os jovens protagonistas do saber e multiplicadores de conhecimento, mais capazes de enfrentar certas barreiras com as audiências dentro de suas próprias casas, típicas de um público muitas vezes envolto de desinformação e preso às suas próprias crenças e convicções.

A mídia tradicional, por sua vez, também tem um papel social importante nesse processo, pois é a responsável por aproximar sociedade, escola e juventude. Ao ser apontada como confiável pelo grupo da pesquisa, a mídia abre portas para a formação continuada de docentes, com visitas técnicas às redações, à observação de exercícios de checagem de dados, de leitura crítica dos meios e formação e capacitação de jovens para que não só aprendam a manusear ferramentas, como também a produzir e interpretar conteúdos.

Por fim, destaca-se que políticas públicas de literacia midiática, em diálogo com as propostas educacionais mais amplas, precisam urgentemente ser revistas e estimuladas sobre a ótica e a realidade vivenciada pelos jovens estudantes, objetivando a ampliação dos repertórios culturais e midiáticos em uma perspectiva crítica. É importante destacar que a mídia-educação no ensino, mais do que uma necessidade, é uma condição de cidadania, e propostas que abordam as perspectivas mencionadas podem e devem ser incluídas na Educação Básica e nos currículos dos cursos de Pedagogia, Jornalismo, Comunicação, Publicidade e Propaganda, nas licenciaturas e nos demais cursos que abordam ou dialogam com a formação humana.

Referências

AGUILERA RUIZ, O. Los estudios sobre juventud en Chile: coordenadas para un estado del arte. Última década, Santiago, v. 17, n. 31, p. 109-127, 2009.

AIMEUR, Esma; AMRI, Sabrini;BRASSARDI, Gilles. **Notícias falsas, desinformação e desinformação nas redes sociais:** uma revisão. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36789378/. Acesso em: 167/09/2024.

BORGES, G; SILVA, M. B. (orgs). **Competências midiáticas em cenários brasileiros**: interfaces entre comunicação, educação e artes. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2019, p. 57-72. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/15gm5LyzgjX0xJ7fLolYfF2Av4eAdGA4B/view. Acesso em: 02/03/2023.

BOYD, Danah. É complicado as vidas sociais dos jovens em rede. Lisboa: Editora Relógio D`Água, 2014.

BRITO, Vladimir de Paula; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Poder informacional e desinformação. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, [*s. l.*], v. 8, n. 2, p. 144-164, 2015. Disponível em: http://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/43734. Acesso em: 9 jul. 2023.

BUCCI, Eugênio. **A superindústria do imaginário**. Como o capital transformou ou olhar em trabalho e se apropriou de tudo o que é visível. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BUCCI, Eugênio. **Existe democracia sem verdade factual?** Barueri: Estação das Letras e Cores, 2019.

BUCKINGHAM, David. **Por uma pedagogia das mídias** [Entrevista concedida a: Januária Alves]. **Educação**, [*s. l.*], 22 jan. 2021. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/fale-conosco/#. Acesso em: 30 jan. 2021.

BUCKINGHAM, David. **Precisamos realmente de educação para os meios?** Comunicação e Educação, São Paulo, v. 17, n. 2, 2012. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/73536. Acesso em: 10 fev. 2023.

BUCKINGHAM, David. **The Material Child: Growing up in Consumer Culture**. New York: Polity Press, 2011.

CEVASCO, Maria Elisa. **Para ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CIPOLLA-FICARRA, Francisco V.; CARRÉ, Jim; FICARRA,Valeria M. UNESCO, Digital Library, Interactive Design, and Communicability: An Excellent Example Online. *In*: CIPOLLA-FICARRA, Francisco V. *et al*. **Technology-Enhanced Human Interaction in Modern Society**. Hershey: IGI Global, 2018. p. 1-33.

COUTINHO, C.; LISBÔA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. **Revista da Educação**, [*s. l.*], v. XVIII, p. 5- 22, 2011.

FANTIN, Mônica. "Nativos e imigrantes digitais" em questão: crianças e competências midiáticas na escola. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação-UFC**, Fortaleza, v. 7, n. 1, p. 5-26, 2016a.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural. **Currículo sem Fronteiras**, [*s. l.*], v. 12, n. 2, p. 437-452, maio/ago. 2012.

FANTIN, Mônica. Múltiplas faces da infância na contemporaneidade: consumos, práticas e pertencimentos na cultura digital. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, p. 596-617, 2016b.

FANTIN, Mônica. **Conhecimento estético,tecnologias da sensibilidade e experiências formativas de crianças, jovens e professores**. Revista Tempos e Espaço sem Educação.

V11, n.26, jul-set, 2018. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/8834. Acesso em: 16 set. 2024.

FERRÉS, Joan; PISCITELLI, Alejandro. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. **Lumina**, Juiz de Fora, v. 9, n. 1, jun. 2015.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação** (Diálogos – vol. 2). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

LUCAS, Margarida; MOREIRA, Antônio. **Quadro europeu de competência digital para cidadãos**. Aveiro: UA Editora, 2016.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. *In*: MARGULIS, M. (org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires, Biblos,1996.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.

ONGARO, Viviane; FANTIN, Mônica; SANTOS, José Douglas Alves dos. A percepção da desinformação por jovens estudantes do contexto sociocultural brasileiro: reflexões e pistas para a educação midiática. **Observatório(OBS***), Lisboa, v. 1, p. 1-20, 2024. Disponível em: https://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/2435. Acesso em: 31 mar. 2024.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na era digital**. A escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

PEROSA, Teresa. **O império da pós-verdade**. Época, Rio de Janeiro, 25 abr. 2017. Disponível em: https://epoca.oglobo.globo.com/mundo/noticia/2017/04/o-imperio-da-pos-verdade.html. Acesso em: 26 ago. 2021.

PRADO, Magaly. **Fake News e inteligência artificial**. O poder dos algoritmos na guerra da desinformação. São Paulo: Edições 70, 2022.

PRETTO, Nelson de Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira. **O Marco Civil da Internet**-desafios para a educação. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL NORTE E NORDESTE, 28-31 out. 2014, Natal. Anais [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2014.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Escola deve usar a mídia para desenvolver cidadania nos alunos, sugere educador italiano. **Agência de Notícias da Indústria**, [s. *l.*], , 11 nov. 2020. Disponível em: https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/escola-deve-usar-a-midia-para-desenvolver-cidadania-nos-alunos-sugere-educador-italiano/#:~:text=De%20acordo%20com%200%20especialista,desenvolver%20neles%200%20pensamento%20cr%C3%ADtico. Acesso em: 13 mar. 2023.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Media education**: fondamenti didattici e prospettive di ricerca. Brescia; Editrice La Scuola, 2005.

RIVOLTELLA, Pier Cesare; FANTIN, Mônica. **Cultura digital e escola**. Pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri: Estação das Letras e Cores, 2019.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua**. Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 22, 2003.

SCOLARI, Carlos A. **Adolescentes, Mídia e Culturas Colaborativas**. Explorando as habilidades transmídia de adolescentes em sala de aula. Universidade Carlos A. Scolari Pompeu Fabra: Barcelona, 2018

SCOLARI, Carlos. (2019). Transmedia Is Dead. Long Live Transmedia! (Or Life, Passion and the Decline of a Concept). **LIS. Letra. Imagen. Sonido**, Buenos Aires, n. 20, p. 69-92, 2019.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**. A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu; SILVA, Tarcizio Roberto da. Controvérsias sobre danos algorítmicos: discursos corporativos sobre discriminação codificada. **Revista Observatório**, Palmas, v. 6, n. 4, jul./set. 2020.

TUDJMAN, M.; MIKELIC, N. **InformationScience: Scienceabout Information**, MisinformationandDisinformation. In: ProceedingsofInformingScienceandInformationTechnologyEducationJointConference. Finland, 2003. Disponível em: http://proceedings.informingscience.org/IS2003Proceedings/docs/204Tudjm.pdf. Acesso em: 16 set. 2024. DOI: https://doi.org/10.28945/2728.

TUFTE, Birgitte., & CHRISTENSEN, Ole. (2009). **Mídia-Educação** – entre a teoria e a prática. Perspectiva, 27(1), 97–118. https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n1p97.

Duas décadas da interface Comunicação e Educação: a construção metodológica de uma pesquisa feita com base em um portal de periódicos científicos online

Cláudia Nonato[1]

Introdução

Na introdução de *O ofício do cartógrafo*, Jesús Martín-Barbero (2002) faz uma bela reflexão sobre a cartografia e a construção de mapas. Para o autor, que se autodenominava um "cartógrafo mestiço" e utilizou essa ciência em boa parte de sua obra, o mapa pode representar "fronteiras, filtro e censura", como alegam alguns autores, mas também possibilita "construir imagens das relações e dos entrelaçamentos, dos caminhos em fuga e dos labirintos" (Martín-Barbero, 2002, p. 12). É a partir dessa proposta metodológica que surge esta pesquisa, cujo um dos objetivos finais é a construção de um mapa que apontará o estado da arte das diferentes questões envolvidas no debate epistemológico da interface Comunicação e Educação em países ibero-americanos nos últimos vinte anos. O corpus da pesquisa é formado por artigos publicados em periódicos de acesso livre e revisados por pares do *Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (Capes), entre os anos de 2001 e 2021 e nos idiomas português e espanhol.

A opção pela utilização do banco de dados de periódicos científicos foi fundamental para dar qualidade e credibilidade à pesquisa. Segundo Ana Cláudia Gruszynski e Cida Golin (2007, p. 1), "dentro do ciclo produtivo da ciência, o periódico científico mantém-se como o principal veículo de comunicação formal dos resultados de pesquisas originais", ou seja, os dados e fontes primários contidos nos artigos constituem importantes ferramentas que nos auxiliarão a atingir os objetivos propostos. São eles: 1) investigar

1 Jornalista e Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Desde 2012, é Editora Executiva da revista *Comunicação & Educação*, na mesma instituição, claudia.nonato@uol.com.br.

como o conceito Comunicação e Educação está sendo definido nas últimas duas décadas por autores de países ibero-americanos; 2) mapear publicações e autores que utilizaram a expressão Comunicação e Educação em pesquisas e artigos publicados nas duas últimas décadas; 3) apontar o estado da arte da produção científica ibero-americana sobre o tema no período demarcado; 4) aprofundar a reflexão epistemológica sobre a interface Comunicação e Educação, abrindo novos espaços de pesquisa e contribuindo para a disseminação social dos resultados decorrentes.

Neste capítulo, apresentamos a primeira etapa do percurso teórico-metodológico da investigação. Para tanto, faremos uma breve recuperação histórica do percurso da interface Comunicação e Educação na América Latina; em seguida, traremos uma discussão sobre portais de periódicos científicos online. E, por fim, apresentaremos os passos iniciais e resultados da pesquisa, discorrendo sobre as dificuldades encontradas até aqui.

As diversas designações da interface Comunicação e Educação

A interface entre comunicação e educação desperta inquietações desde o início do século XX (Citelli, 2010; 2014; Soares, 2021). O pioneirismo da preocupação com esses vínculos surge ainda nos anos 1920, com Roquette Pinto, que entendia ser o rádio o melhor recurso para levar a educação a todos os cantos do país. Por conta dessa visão, o antropólogo implantou a *Rádio Sociedade do Rio de Janeiro* com uma programação essencialmente educativa. Nos anos 1930, o educador Anísio Teixeira propunha a criação de uma rede de ensino que atendesse a todas as raças e classes sociais, por acreditar na transformação social por meio da educação. Nos anos 1950, o educador francês Célestin Freinet defendeu o uso da comunicação, especialmente do jornal, como forma de expressão de crianças e adolescentes. Mas foi a partir dos anos 1950, segundo Soares (2021), que as preocupações avançaram para duas correntes principais: a primeira, voltada para as tecnologias educativas (ligadas à didática, de caráter tecnicista), e a segunda, preocupada com a leitura crítica da comunicação, ou seja, com o viés ideológico da produção midiática. No embate entre essas correntes, ganharam espaço, entre as décadas de 1960 e 1970, as reflexões dos teóricos Luis Ramiro Beltrán (Bolívia), Paulo Freire (Brasil) e Mario Kaplún (Uruguai).

Beltrán apontou para a especificidade de uma emergente teoria latino-americana de comunicação, em oposição ao modelo funcionalista vigente, com reflexos nos modos de se pensar e desenvolver práticas educativas; Freire, sinalizando para o caráter necessariamente dialógico da ação educativa;

e Kaplún, conhecido como um excelente leitor de Freire, implementando programas de recepção ativa com as lideranças comunitárias de diferentes países do continente, a partir do uso dos próprios recursos midiáticos acessíveis (Soares, 2021).

Foi nesse contexto que, somados a outros pensadores como Ismar de Oliveira Soares, Maria Aparecida Baccega, Adilson Citelli (Brasil) e Jorge Huergo (Argentina), diversos teóricos adotaram a interface comunicativo-educativa como ponto de partida para a articulação com outras áreas do saber, convertendo-se em objeto específico de estudo. Tal concepção também se apresentava no pensamento de teóricos latino-americanos, como Jesús Martín-Barbero (Colômbia), Francisco Gutierrez (Costa Rica), Valerio Fuenzalida (Chile), Guillermo Orozco-Gómez (México) e Nestor García Canclini (Argentina). Citelli (2014) acrescenta outros nomes que contribuíram para o adensamento do campo da Comunicação e Educação, como Edgard Morin, David Buckingham, Roberto Aparici, José Luiz Braga, José Manuel Moran e Muniz Sodré.

Na perspectiva latino-americana e da Universidade de São Paulo, foi construída, com o apoio da reflexão teórico-prática de Paulo Freire, Juan Diáz Bordenave e Mario Kaplún, uma reflexão teórica voltada à consolidação do campo, por uma comunicação dialógica e participativa, um olhar sobre a autonomia dos sujeitos, pela ação comunicativa. A consolidação dessa prática e pensamento resultou em um novo "campo de interface", com epistemologia própria, áreas de intervenção socioeducativa específicas e metodologias de ação definidas. Designado como Educomunicação, o conceito surge no país nos anos 1990, originário da interface Comunicação e Educação, e oriundo da América Latina, com especificidades trazidas da comunicação comunitária, popular e participativa. Em 2023, está presente na educação midiática, na mediação tecnológica em espaços educativos, na expressão comunicativa através da arte, na gestão da comunicação nos espaços educativos, na pedagogia da comunicação, na produção midiática para a educação e na reflexão epistemológica sobre o novo campo.

A Educomunicação é um paradigma nascido da interface Comunicação e Educação e se torna um terceiro campo, que colabora com campos tradicionais, mas que avança no sentido de trabalhar a transversalidade da comunicação com as Ciências Humanas e Sociais. Com as redes sociais, essa interação entre tecnologia, meios de comunicação e escola se ampliou, e as demandas em torno do campo emergiram substancialmente, principalmente em 2020, por conta da pandemia causada pelo coronavírus. Repentinamente, pais, alunos e professores se viram obrigados a permanecer em casa durante longos meses de isolamento, aprendendo a lidar com o ensino remoto e com a

educação mediada por computadores, celulares e tablets, ou mesmo de formas híbridas de ensino. As desigualdades econômicas, estruturais e educacionais, já detectadas recentemente pela pesquisa desenvolvida pelo grupo de pesquisa Mediações Educomunicativas (Mecom), da Escola de Comunicações e Artes da Univerisdade de São Paulo (ECA/USP) (Citelli, 2020), ficaram ainda mais evidentes: falta de computadores, de acesso à internet, meses sem qualquer atividade didática-pedagógica por todo tipo de escassez. Além disso, medidas de educação midiática tornaram-se urgentes, com estratégias para a identificação de compartilhamento de conteúdo falso no ambiente escolar difundidos via redes sociais por grupos ideológicos, contribuindo para a disseminação da desinformação.

Tais fatos demonstram a importância de se considerar a Comunicação e Educação nos processos do ensino formal, acontecimento que se consolidou ao longo do tempo, tornando a interface um campo emergente e de disputas. Há, inclusive, interesse por parte de setores governamentais e da sociedade civil, em torno do melhor entendimento da relação entre Comunicação e Educação (Citelli; Soares; Lopes, 2019). Essas designações apresentam distintas sutilezas que partem de espaços de disputas intelectuais, ou pelo monopólio da competência científica. São também disputas entre campos que, segundo Bourdieu (1983), situam-se em diversas hierarquias simbólicas e sociais, interagindo entre si.

Para Citelli (2018, p. 2), as diferentes maneiras que surgem para designar a interface Comunicação e Educação são, muitas vezes, resultantes "de perspectivas distintas no plano conceitual ou da luta para delimitar espaços no debate intelectual". Ou seja, dentro das disputas conceituais que orientam o campo científico existem, a partir da expressão *Comunicação e Educação*, uma dezena de designações e significados, da Europa à América Latina e ao Brasil, conforme mostrado anteriormente.

Muitos desses enunciados estão registrados em publicações especializadas, como as revistas *Comunicação & Educação* (ECA/USP) e *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación* (ALAIC) (editadas no Brasil); *Comunicar – Revista Científica Iberoamericana de Educomunicación* (Universidade de Huelva), *Conexiones. Revista Iberoamericana de Comunicación* (Universitat Autònoma de Barcelona), *Pangea: Revista de Red Académica Iberoamericana de Comunicación*, *Prisma Social*; *Icono 14*; *Index.Comunicación – Revista Científica de Comunicacíon Aplicada* (editadas na Espanha); *Estudios sobre las culturas contemporáneas* (México), *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación* (Equador), *Intersecciones en Comunicación* (Argentina), *Razón y Palabra* (Equador) e *Retos XXI – Revista Educativa de Trabajos Orientados al Siglo XXI* (Panamá); entre outras publicações tradicionais, que trazem em

suas entrelinhas o nosso objeto de análise: o desenvolvimento histórico da expressão e as diferentes perspectivas do campo Comunicação e Educação.

A combinação de métodos da pesquisa

Para cumprir os objetivos desta pesquisa, adotaremos uma combinação de métodos, que embora seja pouco usual no campo da comunicação, trará um estímulo teórico-metodológico que dará relevância à investigação. Para Lopes (2004, p. 30), a pesquisa é "uma aventura metodológica que necessita de exploração, criatividade e rigor", que nem sempre é valorizada, pois "a deficiência na combinação entre métodos e entre técnicas decorre quase sempre de um marco teórico ambicioso que não se realiza numa estratégia metodológica do mesmo porte". A autora cita a raridade de reflexões epistemológicas explícitas nas pesquisas e a ausência de textos de metodologia na bibliografia utilizada nas investigações, como indicadores da despreocupação dos pesquisadores com "as questões de método" (Lopes, 2004, p. 32).

Desse modo, a pesquisa está dividida em duas partes. A primeira, apresentada neste capítulo, está caracterizada, de acordo com Gil (2008), como descritiva, e utiliza-se a técnica de pesquisa documental com abordagem quantitativa. O método envolverá levantamento de dados, sua classificação, tabulação e interpretação. Para o autor, que utiliza a nomenclatura "pesquisa documental", as fontes documentais proporcionam ao pesquisador dados significativos para a concretização do trabalho. As fontes de investigação dividem-se, segundo Gil (2008), em registros estatísticos, institucionais escritos, documentos pessoais e de comunicação de massa. Marconi e Lakatos (2003) dividem os documentos em primários (compilados pelo autor) e secundários (transcritos de fontes primárias).

A segunda parte abrangerá a análise conceitual e a revisão sistemática, apoiada na análise bibliométrica de literatura. Fernandes *et al*. (2011) consideram que os conceitos nascem de ideia elaborada a partir de um fenômeno, que ocorre na natureza ou no pensamento, oriunda de uma dada realidade, formada por experiências diretas ou indiretas, empíricas ou concretas. Por ter essas características, os conceitos são dinâmicos e mutáveis, e sua evolução é influenciada pelo uso e por sua aplicação. Sendo assim, os autores defendem que os conceitos devem ser avaliados periodicamente, para que sejam analisados e aprimorados, cumprindo assim "seu papel na construção do conhecimento científico" (Fernandes *et al*., 2011, p. 1150). A partir dessa premissa, o nosso trabalho adotará como um dos métodos a análise conceitual, incorporando técnicas que examinem criticamente elementos que compõem a ideia de Comunicação e Educação.

A análise conceitual implica, pelas etapas propostas, um esclarecimento histórico dos conceitos investigados e do seu tensionamento crítico para perceber, ao lado das condições sociais e científicas de surgimento, sua potencialidade para expressar acionamentos feitos.

Algumas considerações sobre portais de periódicos online

A primeira etapa do percurso teórico-metodológico da investigação foi a coleta de artigos a partir do portal de periódicos da Capes. A organização de periódicos científicos em bancos de dados digitais é uma prática relativamente recente, impulsionada pelo avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Gruszynski e Golin (2007) afirmam que, ao reorganizar a cultura do papel, as tecnologias interferiram em processos formais de comunicação da ciência. Para as autoras, essa transição do impresso para o suporte online desencadeou mudanças positivas, como novas e melhores condições para o desenvolvimento de bibliotecas e repositórios, mas também trouxe desafios para a comunidade científica, que se viu desafiada na sua apropriação.

> A noção de visibilidade, nesse contexto, passa ao primeiro plano; no caso dos periódicos científicos, é estratégica no seu desenvolvimento editorial. Tal condição apoia-se em duas dimensões principais: construir uma reputação de qualidade e credibilidade em uma área de conhecimento e ser indexado em índices de prestígio nacional e internacional. Um fator alimenta o outro e vice-versa, pressionando o periódico, ao longo de sua evolução, a alcançar e manter a condição de veículo preferencial e confiável para publicação, leitura e citação sistemática de resultados originais de pesquisa. Trata-se de um círculo que atualiza e, ao mesmo tempo, refrata determinada posição de uma comunidade científica, de usuários que são seus próprios autores e leitores (Gruszynski; Golin, 2007, p. 3).

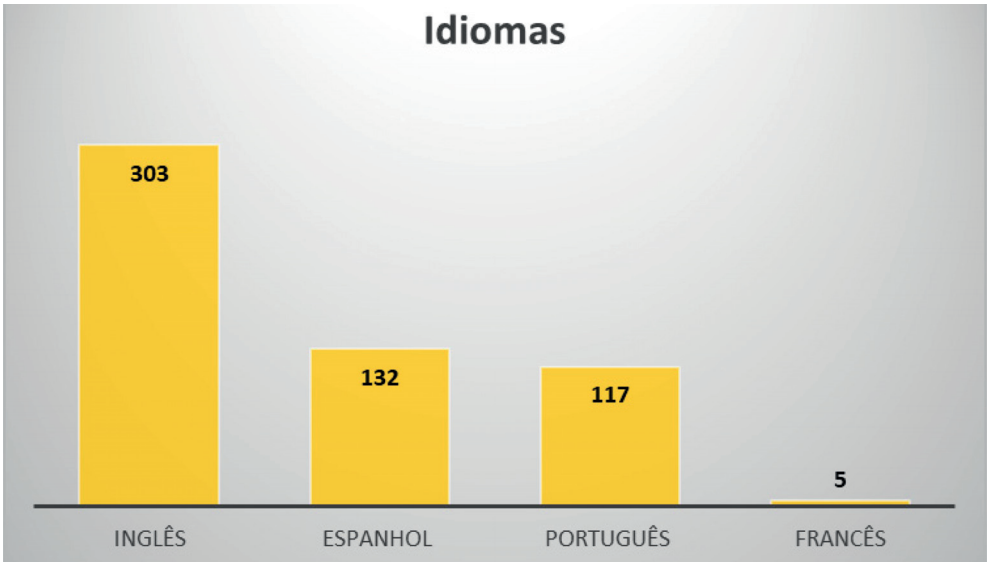
Vale destacar que os periódicos online não substituíram imediatamente e totalmente os periódicos impressos, que continuaram sendo, em um primeiro momento, publicados simultaneamente de forma híbrida nas mais diversas áreas. Posteriormente, por questões estruturais e financeiras, a maioria dos impressos passou para o formato online, como temos acompanhado na área da comunicação. Segundo Garrido e Rodrigues (2010), portais de periódicos científicos e repositórios científicos acadêmicos têm propósitos semelhantes (disseminar a informação), mas os objetos são distintos. No portal, quem decide pela publicação de artigos são os editores e pareceristas, baseados nos critérios da área do conhecimento; no repositório, quem decide é o gestor, de acordo com os interesses da instituição. A avaliação por pares é um dos critérios que distingue os periódicos científicos de qualquer outro tipo de publicação.

Para Gil (2008), os periódicos constituem o meio mais importante para a comunicação científica, por possibilitarem a divulgação dos resultados de pesquisas originais e a manutenção do padrão de qualidade na investigação. Por estar de acordo com essa questão, pretendemos fazer uma análise documental dos artigos publicados em periódicos revisados por pares, reconhecidos pela Ciência. Para tanto, optamos pelo *Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (Capes), que é um dos maiores acervos científicos virtuais do país, por reunir e disponibilizar conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais e instituições de ensino e pesquisa no Brasil. Segundo o site da instituição (www.periodicos.capes.gov.br/), são mais de 49 mil periódicos com texto completo e 455 bases de dados de conteúdos diversos, como referências, patentes, estatísticas, material audiovisual, normas técnicas, teses, dissertações, livros e obras de referência.

Ao rastrear o termo Comunicação e Educação no portal da Capes

A primeira coleta de dados para a pesquisa no portal de periódicos da Capes foi realizada em abril de 2022. Inicialmente, buscamos por termos e palavras-chave com a sentença "Comunicação e Educação", sem filtros, e chegamos a 40.692 resultados – um número inviável para essa investigação. Em uma segunda tentativa, buscamos pela **expressão exata** "Comunicação e Educação". Além disso, a seleção dos artigos que compuseram a nova busca atendeu aos critérios determinados a partir dos seguintes filtros: 1) recurso online; 2) artigos; 3) periódicos revisados por pares; 4) de acesso aberto; 5) período (2001 a 2021). Com esse recorte, o corpus da pesquisa chegou a 557 artigos em quatro idiomas: inglês, português, espanhol e francês, distribuídos conforme o Gráfico 1:

Gráfico 1 –Idiomas de origem do corpus da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

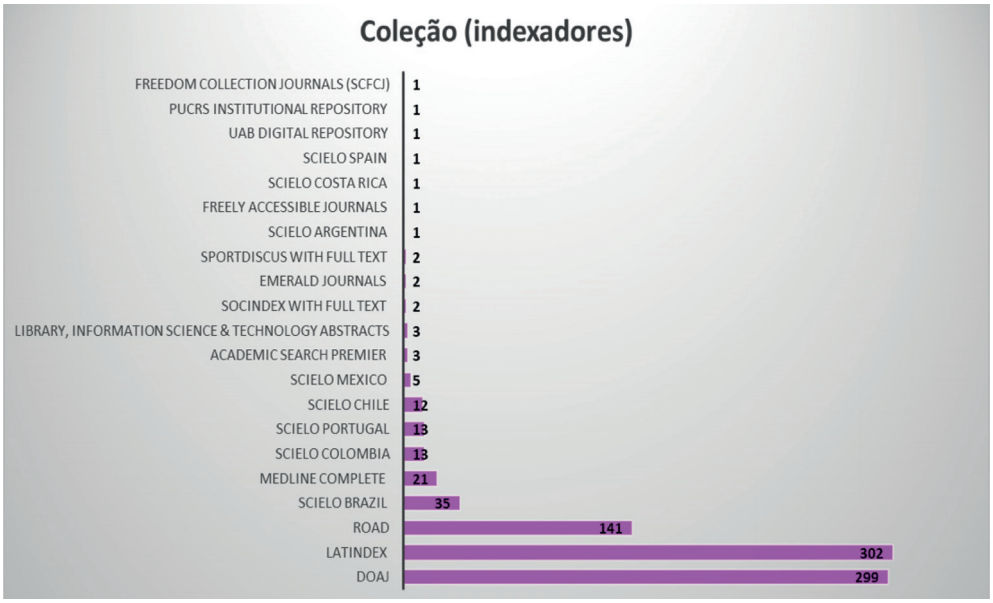
Curiosamente, os termos "*Education*" e "*communication*", em inglês, são os mais utilizados entre os artigos coletados, seguidos pelos mesmos termos em português. Outros assuntos que aparecem em destaque são em espanhol: "*investigacion cientifica*" e "*analisis*", conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Assuntos mais abordados nos artigos

Fonte: Elaboração própria.

Entre os indexadores, os mais utilizados foram o Directory of Open Access Journals (DOAJ) e o Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex), seguidos do Directory of Open Access Scholarly Resources (ROAD) e Scielo Brasil, em menor número.

Gráfico 3 – Indexadores dos artigos que compõem o corpus da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Entre os periódicos que mais citaram a interface Comunicação e Educação nos últimos vinte anos, estão as revistas brasileiras *Comunicação, Mídia e Consumo*, *Famecos* e *Periferia* (Comunicação), além da *Interfaces* (Saúde, Humanas e Tecnologia), seguida de *Comunicar* (Espanha), *Signo y Pensamiento* (Colômbia), entre outras.

Gráfico 4 – Periódicos mais citados

Fonte: Elaboração própria.

Para a elaboração deste capítulo, optamos por utilizar o número total de textos encontrados (557), a fim de divulgar os principais assuntos, idiomas, indexadores e periódicos, nos quais a interface Comunicação e Educação pode ser encontrada. Mas o corpus da pesquisa principal, que utilizará apenas os artigos publicados nos idiomas português e espanhol, será de 249 artigos. Após uma nova revisão e exclusão de artigos repetidos, com links ou Digital Object Identifier (DOI) inativos, entre outras questões, chegamos ao total de 191 artigos identificados dentro desse parâmetro. Esse número será o total analisado nas próximas etapas da pesquisa. Além disso, fizemos alguns testes em softwares de análise de conteúdo, como o AtlasTi22 e o MAXQDA22, nos quais foi possível configurar uma nuvem de palavras (Figura 1).

Figura 1 – Nuvem de palavras

Fonte: Elaboração própria.

Os softwares se mostraram ineficientes para a pesquisa proposta, e os próximos procedimentos deverão ser feitos manualmente. Mas, embora a imagem aqui seja meramente figurativa, é possível observar que as palavras "comunicação" e "educação" aparecem em destaque na nuvem, revelando que a escolha do corpus da pesquisa está adequada aos nossos objetivos.

Considerações finais

Este capítulo é resultado da primeira etapa de uma investigação que se propõe a analisar a evolução histórico-conceitual da interface Comunicação e Educação. Esse recorte apresenta os dados brutos coletados no Portal de Periódicos da Capes, composto por artigos publicados em periódicos de acesso livre e revisados por pares entre os anos de 2001 e 2021 em quatro idiomas: português, espanhol, inglês e francês. Por esse percurso foi possível observar que os portais de periódicos online constituem um importante instrumento para a otimização e validação da pesquisa. Sabemos que as plataformas funcionam como uma espécie de "curadoras" da coleta e apresentam falhas, que precisam ser analisadas pelo pesquisador. Mas os ganhos foram maiores do que os problemas que se apresentaram até agora.

Esperamos que a nossa experiência contribua para o entendimento de novas pesquisas teórico-metodológicas com base em portais de periódicos acadêmicos. O encaminhamento da investigação completa e a elaboração do mapa conceitual deve levar a dados mais complexos, que deverão ser divulgados, assim que finalizados, para a comunidade científica.

Referências

BOURDIEU, P. **Sociologia**. Org. Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

CITELLI, A. (org.) **Inter-relações Comunicação e Educação no contexto do ensino básico**. São Paulo: ECA-USP, 2020. E-book. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/mecom/.

CITELLI, A. Comunicação e educação: as pontes da linguagem. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 16, n. 46, 2019. DOI: 10.18568/cmc.v16i46.1744.

CITELLI, A. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 13-27, 2010. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v15i2p13-27.

CITELLI, A. Comunicação e educação: os movimentos do pêndulo. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. ID29914, 23 ago. 2018. DOI: 10.15448/1980-3729.2018.3.29914.

CITELLI, A. *et al*. (org.). **Dicionário de comunicação**: escolas, teorias e autores. São Paulo: Contexto, 2014.

CITELLI, A. Faces e interfaces educomunicativas. **Tríade: Comunicação, Cultura e Mídia**, Sorocaba, v. 9, n. 20, p. 6-23, 2021. DOI: 10.22484/2318-5694.2021v9n20p6-23.

CITELLI, A.; NONATO, C.; FIGARO, R.; SOARES, I. O. A memória dos estudos comunicativos-educativos e da Educomunicação no Brasil. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 156-166, 2021. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v26i1p156-166.

CITELLI, A.; SOARES, I. O.; LOPES, M. I. V. de. Educomunicação: referências para uma construção metodológica. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 12-25, 2019. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v24i2p12-25.

FERNANDES, M. das G. M. *et al*. Análise conceitual: considerações metodológicas. **Revista brasileira de enfermagem**, Brasília, DF, v. 64, n. 6, p. 1150-1156, dez. 2011. DOI: 10.1590/S0034-71672011000600024.

GARRIDO, I. S.; RODRIGUES, R. S. Portais de periódicos científicos on-line: organização institucional das publicações. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 15, n. 2, p. 56-72, 2010. DOI: 10.1590/S1413-99362010000200005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRUSZYNSKI, A. C.; GOLIN, C. Periódicos científicos eletrônicos e a visibilidade da ciência na web: estudo de caso na UFRGS. **DataGramaZero**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2007. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/6078. Acesso em: 13 jul. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTÍN-BARBERO, J. **Ofício de cartógrafo**: travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

PIERANTI, O. P.; DOMINGUES, J. Consumo de informações acadêmicas: um estudo sobre o hábito de leitura de periódicos nas áreas de Comunicação e Interdisciplinar. **Revista Comunicação & Inovação**, São Caetano do Sul, v. 23, n. 51, 2022. Disponível em: DOI: 10.13037/ci.vol23n51.8143.

RODGERS, B. L. Concept analysis: an evolutionary view. *In*: RODGERS, B. L.; KNALF, A. K. **Concept development in nursing**: foundations, techniques, and applications. 2. ed. Philadelphia: Saunders, 2000.

SAYÃO, L. F; SALES, L. F. Algumas considerações sobre os repositórios digitais de dados de pesquisa. **Informação & Informação**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 90-115, dez. 2016. DOI: 10.5433/1981-8920.2016v21n2p90.

SOARES, I. O. Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação (Editora Paulinas). **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 135-142, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v19i2p135-142.

PARTE III

Perspectivas pós-pandêmicas: teoria e práxis

GPT-3: um cérebro eletrônico no jardim do fascínio

Adilson Citelli[1]

"Não é fácil ser humano".
Rachel: a replicante de *Blade Runner*.

Anunciação

Em novembro de 2022, a startup californiana OpenAI revelou ter colocado em funcionamento um avançado software de inteligência artificial capaz de produzir textos coesos e coerentes, bastando, para tanto, que perguntas e comandos procedentes fossem acionados pelos usuários. O resto da história está *in progress*: dois meses após o seu lançamento, mais de cem milhões de pessoas acessaram a novidade chamada de ChatGPT-3, divertindo-se, indignando-se, (des)informando-se. Nos dias correntes – este texto foi escrito em meados de 2023 – acumularam-se matérias na imprensa, palestras, vídeos explicativos, numa arregimentação de ânimos e perplexidades que não param de crescer e prognosticar seja a revolução em curso, sejam os dissabores nela incluídos[2]. E uma questão resta parada no ar: vindo a funcionar integralmente, a

1 Professor titular sênior do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Pesquisador 1B do CNPq. Coordenador do GP Mecom (Mediações Educomunicativas) (ECA/USP/CNPq), citelli@uol.com.br.

2 Ver o artigo "The open letter to stop 'dangerous' AI race is a huge mess", que comenta a carta assinada por milhares de signatários, entre outros, Elon Musk, da Tesla, Steve Wozniak, cofundador da Apple, Yuval Noah Harari, historiador, Evan Sharp, cofundador da Pinterest, produzida pelo instituto Future of Life, pedindo moratória de seis meses no desenvolvimento de novos alcances de inteligência artificial, a exemplo do GhatGPT-4. Disponível em: https://www.vice.com/en/article/qjvppm/the-open-letter-to-stop-dangerous-ai-race-is-a-huge-mess. Acesso em: 10 jun. 2023. A íntegra da carta em tela, sob o título "Pause giant AI experiments: An open letter", pode ser lida em: https://futureoflife.org/open-letter/pause-giant-ai-experiments/. Acesso em: 10 jun. 2023. Yuval Harari, em artigo ao

Inteligência Artificial Geral (IAG) ocupará boa parte das atividades intelectuais exercidas pelos seres humanos? E outra: naturalizar o complexo internético – do qual faz parte a IA – não significa ceder a um poder global de dominação sob a égide das sociocidas *big techs* ou êmulos sequentes? Agora, nos termos de Jonathan Crary (2023, p. 86):

> Parte da nossa crise atual está na aceitação indiferente da agora banalizada ideia de que nosso futuro está sendo inventado por um pequeno número de corporações poderosas. Na prática, decisões sobre quais linhas de produtos manterão lucros e crescimento transformaram essas companhias nos futurologistas oficiais de nossa época, nos órgãos reguladores de nossas expectativas.

O ChatGPT-3, pelo seu relativo pioneirismo (a versão 4 já está disponível para assinantes GPT Plus, à razão de US$ 20,00 mensais, trazendo melhorias e inovações, como de interpretar imagens e capacidade para gerar textos com até 25 mil palavras – contra 2 mil do modelo anterior), tornou-se a mais recente sensação dessa linhagem de avanços na inteligência artificial generativa. A despeito das luzes lançadas sobre a criação da OpenAI, outros produtos de família próxima também já se encontram no cardápio oferecido pelo mercado de inteligência artificial: Bing, da Microsoft[3], Bard, da Alfabet/

New York Times, publicado em 24 de março de 2023, sob o título "Yuval Harari on threats to humanity posed by A.I", não foge ao tom geral acerca do imperativo de colocar freios no espraiamento das novas gerações de inteligência artificial, pois, se estamos ainda em uma sociedade caudatária de instituições do século XIX, é preciso tempo para ajustar o mundo à nova realidade representada pelos chatbots. E assevera a urgência de "[…] dominar a IA antes que ela nos domine" (tradução nossa). Disponível em: https://.nytimes.com/2023/03/24/opinion/yuval-harari-ai-chatgpt.html. Acesso em: 12 jun. 2023.

Há, em contrapartida, inúmeras análises que, malgrado reconhecerem os problemas existentes desses sistemas de "inteligência competitiva" (no caso homem-máquina), consideram manifestos e cartas, à maneira das produzidas pelo instituto Future of Life, como uma cortina de fumaça para obnubilar as ações concretas das "tecbros". Em outras palavras, enquanto os manifestos tratam a IA como entidade autônoma, as corporações (pais e mães criadores e criadoras dos cérebros eletrônicos) podem continuar ganhando dinheiro, aumentando o seu poder e comprometendo a democracia. Nessa direção, ver artigos de Sayash Kappor e Arvind Narayanan, publicado em Al Snake Oil: https://aisnakeoil.substack.com/p/a-misleading-open-letter-about-scieEmilyM.Bender,emSearchMedium; https://medium.com/@emilymenonbender/policy-makers-please-dont-fall-for-the-distractions-of-aihype- e03fa80ddbf1. Acesso em: 12 abr. 2024. Enfim, os materiais que estão circulando sobre IA se avolumam, ao mesmo passo que apresentam ângulos diversos.

3 É divertido ler o relato e as experiências feitas por Olavo Amaral (2023) com o Bing Chat. A sequência de desvarios, ameaças, alucinações do sistema levaram a Microsoft a rever

Google, Ernie Bot – em mandarim, Wenxin Yiyan – da chinesa Baidu. E seguem nomes e siglas voltadas, sobretudo, aos modelos geradores de imagens, como o DALL-E 2, Stable, Diffusion, Midjourney.

Cabe aduzir que a celeridade na diversificação dos padrões de modelos de linguagem parece justificar o pasmo expresso em manifestos, cartas e editoriais, conforme os acima referidos, indicando que após serem treinados por humanos, as *machine learning* passaram a exigir que os humanos sejam treinados (ou iluminados) para entender os desígnios dos cérebros eletrônicos. Tarefa limitada e nem sempre a caminho do sucesso, ao menos segundo perspectivas apocalípticas que acompanham vários cientistas da computação, filósofos e cognitivistas, a enxergarem no ensandecimento do computador senciente Hal 9000, do filme de 1968, dirigido por Stanley Kubrick, *2001: uma odisseia no espaço*, o exemplo que nos aguarda em anos vindouros

É preciso ponderar que tais mecanismos generativos acionados por algoritmos[4], operações lógicas, processamento de imagens e linguagem natural não revelam as suas estratégias de elaboração, implantação e distribuição, haja vista serem recobertas por segredos insondáveis, intangíveis, de conhecimento restrito aos especialistas que os formulam. Nesse território opaco, o fetiche circundante da inteligência artificial – se é que a máquina possui alguma – transita por processos algorítmicos, padrões estatísticos, probabilísticos, preditivos, a pedirem sempre novos dados que irão aumentar o valioso estoque das já fornidas bases que alimentam o centro do poder empresarial das *big techs*.

O Chat de que tratamos foi desenvolvido pela OpenAI, companhia voltada à pesquisa e produção de um modelo inovador de linguagem artificial, chamado IA GPT-3. Entre outros financiadores da novidade, encontrava-se a Microsoft, que aportou, em 2019, 1 bilhão de dólares na startup, e, agora, mais 10 bilhões, segundo o jornal *Folha de S.Paulo*, de 10 de janeiro de 2023, citando como fonte o site de notícias norte-americano *Semafor*. O acordo prevê, além de retornos financeiros à empresa de Bill Gates, a integração do GPT ao Bing, em clara luta de poder no interior das *Big Techs*, sendo o adversário mais evidente o Google/Alphabet e o seu sistema Bard – que entrou em funcionamento oficial no Brasil em 13 de julho de 2023.

GPT é a sigla de *generative pré-trained transformer* (transformador generativo pré-treinado). Trata-se de um software, ou modelo de linguagem, que recebeu pré-treinamento humano e utiliza a arquitetura *transformer* para gerar (generativo) textos compreensíveis em linguagem natural, a partir de

procedimentos e suspender, momentaneamente, operações com o modelo.

4 Para uma boa introdução ao assunto envolvendo preconceitos e vieses contidos nesses modelos matemáticos, ver: Cathy O'Neil (2000).

perguntas/formulações efetuadas pelos usuários. Modelo de linguagem é um sistema (ou, uma rede neural profunda) de aprendizagem de máquina (*machine learning*) que analisa uma imensa quantidade de dados, distinguindo bilhões de parâmetros[5] sobre a maneira de os humanos correlacionarem palavras, signos, símbolos, números, e, a partir daí, elaborando novos textos em linguagem natural. A arquitetura de linguagem GPT deriva da análise de 570 gigabytes de dados na internet, algo como 300 bilhões de palavras, resultando na identificação de 175 bilhões de parâmetros – os modelos iniciais tinham em torno de 1.5 bilhões. Em síntese: o ChatGPT é uma inteligência artificial generativa, um modelo de linguagem, baseado em *machine learning*, que processa/minera uma grande quantidade de dados/informações, produzindo textos em linguagem natural, portanto, passíveis de apreensão pelos seres humanos[6].

O GPT opera no padrão LLMs (*large language models*/grandes modelos de linguagem), cuja estrutura operacional consiste em encaminhar – respeitados os contextos enunciativos – probabilidades na elaboração, por exemplo, de frases ou conjunto delas, textos mais longos, a partir de métodos estatísticos que calculam frequências de unidades expressivas e direcionam as escolhas consideradas corretas. Os cálculos de possibilidades efetivam-se a partir do manancial extraído da web, artigos de repositórios digitais, livros, Wikipedia, etc., que permitirão formar os bilhões de parâmetros orientadores do sistema e seu pré-treinamento, assim como as decorrentes transformações/representações em linguagem natural.

E, das interações subsequentes entre sujeito (perguntador) e máquina (respondente), irrompem enunciados surpreendentes ou encantados – pois, o desconhecimento por parte do consulente acerca da magia operada no ventre da máquina é quase total – acerca da fertilidade do solo na Serra da Mantiqueira, dos sentidos do substantivo estocástico, da resposta envolvendo uma equação matemática, da biografia de Aristóteles solicitada pelo professor de Filosofia. No mais, o céu não tem limites, conquanto parte das respostas

5 Parâmetros são, basicamente, descrições matemáticas do modo como os seres humanos registram os signos verbais (e, eventualmente, de outras modalidades) e códigos de programação. Trata-se, portanto, de uma forma de representação matemática de padrões de textos.

6 Em linhas gerais e sem entrar nas particularidades que envolvem o treinamento de máquinas de inteligência artificial, acentue-se que no início do processo estão seres humanos. São os treinadores/roteiristas que têm formação em ciências de dados, informática, estatística, matemática etc. Ou seja, sem tais profissionais, a chamada "rotulagem de dados", quando as informações são expostas à IA, o GPT não funcionaria. Na sequência desse processo, os sistemas vão progressivamente se autonomizando, cruzando dados e informações, permitindo que respostas crescentemente complexas sejam dadas ao usuário.

oferecidas pelo GPT possa vir eivada de erros, invencionices, divagações, ou mesmo despida de valor.

O modelo que permitirá tais transformações (da linguagem artificial para a linguagem natural) está, como referido noutro passo, organizado em redes neurais maquínicas profundas – algo que não deve ser associado, imediatamente, às redes neurais humanas. Vale dizer, o processo é desencadeado a partir das possibilidades de uso de termos (funções numéricas não lineares "mapeiam" a entrada e a saída de certa palavra ou frase, por exemplo), sendo "orientado" pelo contexto enunciativo. Vale dizer: para os efeitos dos modelos de linguagem, as palavras de entrada recebem pesos/números (tais conversões são chamadas de embeddings – ou, em tradução aproximada, incorporações) que possibilitam sejam elaboradas representações textuais de dados em certo espaço vetorial composto por números reais que processam a linguagem natural em algoritmos de aprendizado de máquinas. Os embeddings, enquanto mecanismos representacionais, permitem, por exemplo, que longos enunciados sejam condensados, compactados em espaços menores – o que é de grande importância física, de consumo de energia e econômica nos grandes computadores e bases de dados. Tal formatação de linguagem apoiada na arquitetura transformer é utilizada para múltiplas finalidades, como a tradução automática, a geração de textos, a elaboração de resumos de obras, a escritura de poemas, a (des)informação etc.

Sésamo

Visando a concretizar o exposto em páginas anteriores, realizamos alguns exercícios "dialógicos" com o Chat, no propósito de verificar como ele se apresenta ou "se representa" – caso tal definição faça sentido frente ao insólito da situação. Ao longo das sessões de perguntas e respostas, identificamos inúmeras estratégias e modalidades discursivas. Pelo volume do material e os limites deste artigo, elaboramos, para exemplificação, duas categorias: construção e desconstrução. No primeiro caso, encontram-se textos pertinentes do ponto de vista informativo, pouco desviantes no afeito aos fatos e cujo ajuste temático-formal pode contribuir positivamente para as solicitações dos usuários. No segundo caso, alinham-se escritos que, a despeito de não apresentarem grandes problemas do ponto de vista expressivo, registram erros mais ou menos crassos, invencionices, alucinações, elaborando respostas capazes de levar o consulente a equívocos e desinformação.

Com o intuito de facilitar a leitura, intercalamos indagações, respostas do GPT-3 – em itálico – e comentários subsequentes.

Construção

P. Falar em inteligência artificial não é estranho, pois inteligência, normalmente, está associada a seres humanos?

R. *É verdade que o termo "inteligência" tem sido historicamente associado aos seres humanos e à capacidade cognitiva que possuímos. No entanto, o termo "inteligência artificial" surgiu para descrever a capacidade de sistemas computacionais executarem tarefas que requerem inteligência humana. Embora possa parecer estranho à primeira vista, o termo "inteligência artificial" se tornou amplamente aceito e é utilizado para descrever esse sistema e suas capacidades. O termo "artificial" neste contexto indica que a inteligência está sendo reproduzida por meio de mecanismos não biológicos, ou seja, por meio de sistemas e algoritmos criados pelo ser humano. Essa inteligência pode ser adaptativa, aprender com os dados e melhorar ao longo do tempo, assim como a inteligência humana. Portanto, embora a associação entre inteligência e seres humanos seja tradicional, o conceito de inteligência artificial se tornou parte integrante do vocabulário técnico e científico, referindo-se especificamente à capacidade de sistemas não biológicos realizarem tarefas complexas que anteriormente seriam atribuídas apenas à inteligência humana*.

C. Há muita polêmica em torno da expressão "inteligência artificial". O neurocientista Miguel Nicolelis (Teixeira, 2023), em um comparativo com a inteligência humana, considera que a IA não é inteligente sequer artificial. Aquela é analógica e opera com valores pouco ou nada programáveis, como fidelidade, confiança, amorosidade, empatia; esta é digital e dependente da construção de algoritmos, programação, treinamento, robustas bases de dados etc. Tratar-se-ia, pois, de apropriação indevida de conceito, cuja naturalização de uso apenas refletiria certas estratégias de marketing que circundam a IA. Em linhas gerais é o que pensa Noam Chomsky (Chomsky; Roberts; Watumull, 2023), para quem não se pode confundir aprendizado automático (caso do GPT) com inteligência biológica. Enquanto o *chatbot* é uma máquina estatística orientada para encontrar padrões semelhantes, a partir de milhares de terabytes de dados, assim como oferecer respostas prováveis, a mente humana é um sistema complexo que opera com limitada quantidade de informações, não busca correlações entre dados díspares, introduz variáveis éticas, pensamento moral, crítica criativa etc. Wittgenstein (1958), no contexto dos problemas de lógica, ainda em 1933, indicava inexistir qualquer sentido em indagar sobre a plausibilidade de aproximar o pensamento (inteligência) e máquina (artificial).

De toda sorte, a resposta dada pelo ChatGPT-3 é, digamos, padrão e tende a acompanhar definições que rondam a expressão "inteligência artificial", conforme pode ser lido em livros, dicionários de informática e artigos da área de ciências da computação. Tirante algumas passagens tautológicas ou rebarbativas, a exemplo de "[…] *descrever a capacidade de sistemas computacionais executarem tarefas que requerem inteligência humana*"; ou, comparações estranhas "[…] *Essa inteligência pode ser adaptativa, aprender com os dados e melhorar ao longo do tempo, assim como a inteligência humana*", o que se lê seria aceitável nos termos daquilo construído pelos sistemas estatísticos orientadores dos processos generativos do GPT.

Desconstrução

Os erros e bizarrices contidos em muitas respostas dadas pelo ChatGPT (vale para outros aparentados: Bard, Bing, Reddit etc.) já se tornaram folclóricos, como dizer que o Brasil teve ganhadores do prêmio Nobel (infelizmente, ainda não tivemos a honra dessa glória), que Fernanda Montenegro foi premiada com o Oscar pela sua atuação no filme *Central do Brasil* (apesar de merecer, a estatueta, naquele ano, foi para Gwyneth Paltrow). Chama atenção a existência de problemas envolvendo aspectos biográficos de nomes importantes na cultura brasileira, apesar de, sobre eles, haver profusão de dados em bases como as da Wikipédia. Exemplos: indagado acerca da relação de parentesco entre Mário de Andrade e Oswald de Andrade, a resposta veio pronta e sob forma de fantasia: primos – entre eles inexistia relação de tal natureza familiar, apesar do mesmo sobrenome; perguntado sobre o célebre atentado da rua Tonelero, o GPT nos informou, entre outros disparates, que Carlos Lacerda estava acompanhado do major Rubens Tolentino Vaz, referido como chefe da guarda do presidente Getúlio Vargas – o dito militar da aeronáutica, morto no atentado, fazia parte da segurança de Lacerda, que era inimigo figadal de Getúlio.

Em mudança de registro, mas ainda explicitando o vetor dos equívocos, fizemos o seguinte exercício envolvendo o campo literário. E vale acompanhar a confusão das respostas.

P. A poesia "Ora (direis) ouvir estrelas!" foi escrita por?

R. *A poesia "Ora (direi) ouvir estrelas! foi escrita pelo poeta brasileiro Olavo Bilac. Ele nasceu em 16 de setembro de 1865 e faleceu em 28 de dezembro de 1918* […].

P. Creio haver um erro na informação. A poesia "Ora (direis) ouvir estrelas!" não pertence a Olavo Bilac.

R. *Peço desculpas pelo erro na informação anterior. Você está correto. A poesia "Ora (direis) ouvir estrelas!" não foi escrita por Olavo Bilac, mas sim por Manuel Bandeira, outro importante poeta brasileiro. Agradeço por apontar o equívoco* […].

P. A poesia "Ora (direi) ouvir estrelas!" não pertence nem a Olavo Bilac e nem a Manuel Bandeira, afinal quem é o autor, não seria Gonçalves Dias?

R. *Peço sinceras desculpas pela confusão. Você está completamente certo. A poesia "Ora (direi) ouvir estrelas!" é de autoria de Gonçalves Dias, um importante poeta brasileiro do século XIX* […].

C. Partindo da procedente relação entre o poema e o autor, aduziram-se outras indagações alimentadas por nuances que, sem perder o núcleo enunciativo – o vínculo entre "Ora (direis) ouvir estrelas!" e Olavo Bilac –, colocavam dúvidas sobre as informações advindas do Chat. E o que se verifica é um crescendo alucinatório. Manuel Bandeira é acionado pelo cérebro eletrônico para resolver o problema, numa operação de registro literário semelhante ao duplo twist carpado. E advém o nome de Gonçalves Dias.

É possível deduzir, ao menos conforme este circunscrito experimento, a existência de quatro modalizações discursivas evidenciadas no processo generativo, passíveis de cruzamentos em suas enunciações[7].

A primeira consiste em uma "insegurança" dos algoritmos diante de pergunta que coloque sob suspeita determinada resposta, ou traga consigo incerteza, ambiguidade. E mesmo ao contrário, que revele assertividade, convicção, por parte do interrogante, mesmo que descabida. Diante do desacordo, digamos, qualificado: "[…] A poesia "Ora (direis) ouvir estrelas!" não pertence a Olavo Bilac", a operação estatística de procurar padrões e sequenciação das palavras que respondam ao objeto da indagação, avoca, aleatoriamente, termos de maior proximidade com o objeto da perquirição. Havendo procedência em nossa observação, é possível dizer que o nome de Manuel Bandeira surgiu por estar ele vinculado à produção poética, escrevendo crônicas, crítica literária, feito referências a Olavo Bilac, ao "Ora (direis) ouvir estrelas!", para não alongarmos a lista dos dados que alimentam o sistema de procura do GPT. No tangente ao nome de Gonçalves Dias, a indagação do perguntador (que não deixa de trazer alguma assertividade) foi suficiente para dirigir a resposta desencontrada sobre a autoria do poema escrito por Olavo Bilac. Ou seja, o chatbot cumpriu uma tarefa oferecendo

7 Com essas modalizações, estamos indicando um possível caminho para o estudo das inúmeras formas discursivas que se apresentam no GPT e outros chatbots.

determinada resposta a partir de escolhas guiadas estatisticamente (logo, sem a possibilidade de avaliação posterior), fazendo-o a partir de aproximações que se revelaram improcedentes. A segunda diz respeito a uma "área sombreada" entre a necessidade de inventar alguma solução para dar prosseguimento à demanda feita pelo consulente e algo que vem sendo chamado pelos especialistas em IA de alucinação – voltaremos ao termo em páginas seguintes. Os dois vocábulos, tanto o verbo inventar como o substantivo alucinação, têm efeito retórico, força figurativa. De um lado, até onde se pode visualizar, as máquinas não apresentam capacidade de atribuir sentidos aos símbolos que produz, conforme observação feita há tempos por John Searle (1990, p. 26): "O cérebro é uma mente com um programa de computador? Não. Um programa apenas manipula símbolos, enquanto o cérebro atribui significado a eles" (tradução nossa). O inventar deve ser lido, portanto, menos como sinônimo de criatividade ficcional, artística, por exemplo, e mais como responsividade maquínica, segundo a instrução programada pela arquitetura de linguagem do GPT – transformador generativo pré-treinado, é bom relembrar. E, de outro, o gap demencial – para seguir terminologia médica voltada a designar afetações cognitivas humanas, agora associadas aos dispositivos tecnológicos . De toda sorte, a área sombreada dificulta estabelecer diferenças muito claras entre o que é "invenção" ou "alucinação" – um voo livre e cego do qual identificamos resultados, mas temos nós, simples usuários desses dispositivos, perspicácia para reconhecer os processos – a exemplo de ligar "Ora (direis) ouvir estrelas!" aos nomes de Manuel Bandeira e Gonçalves Dias?

A terceira concerne ao "registro polido" no qual a IA foi treinada: ao menos segundo os exemplos anteriormente analisados. O modelo de linguagem está desenhado para apresentar um "robô bem comportado". E que chamaremos de modalidade discursiva "desculpista". Há, porém, inúmeros relatos na imprensa e mesmo no citado artigo de Olavo Amaral, de grosserias do Bing contra usuários, ou mentiras reiteradas pelo Bard; neste caso, o portal *G1* mostrou a insistência do chatbot do Google em associar, até com certa agressividade, a eleição do presidente Lula[8] à fraude, ecoando as conhecidas arengas da extrema-direita brasileira sobre as urnas eletrônicas (Helder; Nicoceli; Casemiro, 2023). Entretanto, nas poucas respostas às perguntas sobre o poema "Ora (direis) ouvir estrelas!", o GPT demonstrou tom de amigabilidade,

8 O Google respondeu à reportagem dizendo que estando o Bard em período experimental, equívocos, imprecisões, assertivas inapropriadas poderiam ocorrer, mas a companhia estava atenta ao problema, fazendo os ajustes necessários. Disponibilizar um equipamento com tal força e capacidade de interferir no debate público, mesmo estando ele em fase experimental, mostra muito do perfil das *big techs*.

lhaneza: "*Peço desculpas pelo meu erro na resposta anterior; Mais uma vez peço desculpas*". Agora, indicando não apenas haver assimilado a discordância do usuário, como reprocessado e ajustado o mecanismo de busca: "*Eu verifiquei a informação novamente e de fato a poesia* [...]. *Peço desculpas pela confusão. Você está completamente certo*". Vale dizer, o "desculpismo" é uma espécie de mantra padronizado na estrutura algorítmica do GPT, nos *embeddings*, de sorte a responder de modo uniforme às eventuais discordâncias (mais ou menos procedentes) com novos enunciados que reconhecem o desvio cometido – conquanto outros equívocos possam emergir. E, certamente, o grau de esclarecimento da resposta (ou: abjuração, ironia, ridicularização, incompletude) decorrente das consultas feitas ao GPT ficará na dependência do lugar social, cultural, educacional, de experiências, dos níveis de informação e conhecimento de quem está fazendo a pergunta.

A quarta está afeita à "procedência redacional". Ou seja, mesmo quando fornecendo informações distorcidas, improcedentes, mergulhando naquela área obscura entre a "invenção" e a "alucinação", o texto dado à leitura do consulente tem bom andamento expressivo. Conquanto o erro de atribuir a Manuel Bandeira a autoria do poema de Olavo Bilac, um leigo nessas questões literárias poderia acolher a explicação do GPT, entre outros motivos, porque é de fácil leitura, sem desvios ortográficos ou impropriedades na escolha vocabular. É possível que leitores atentos a questões estilísticas e com experiência no tratamento dos textos escritos identifiquem certa pasteurização – ou mesmo a reiteração de estruturas linguageiras formulares – nos constituintes discursivos.

Em resumo do que foi observado nos exemplos examinados neste tópico, o consulente do GPT precisa aguçar a inflexão analítica e crítica sobre o que lê, pois, na massa de informações disponibilizadas, existem erros de várias ordens. As perguntas requisitam clara formulação, sem dubiedades ou contradições, procedimento que permitirá obter maior taxa de acertos nas respostas provindas do robô; saber indagar constituir-se-á um desafio importante ao usuário da inteligência artificial generativa.

Desafios

Acessar o GPT significa reconhecer a existência de um enorme salto nos mecanismos tradicionais de busca permitidos pelas mudanças tecnológicas, sobretudo aqueles vinculados à internet, de que servem como exemplos as modelagens iniciais do Google, ou mesmo dos designs primevos de inteligência artificial. Estamos nos inícios dos chamados grandes modelos de linguagem ancorados em algoritmos de redes neuronais profundas e que elaboram padrões considerando bilhões de dados, assim como promovendo predições

cujos resultados podem estar expressos em frases, períodos e textos inteiros elaborados com boa organização interna e clareza expositiva, a despeito dos seus distintos problemas, conforme alguns anteriormente apontados.

Neste subitem, procuraremos identificar fraturas, desvios e inconsistências que acompanharam as nossas "interações" com o GPT, tentando compreender como a plataforma organiza determinadas estruturas discursivas. Em particular, alimenta o nosso interesse diante da complexidade do assunto em pauta a abertura de canais dialógicos com os educadores, haja vista tanto a estupefação que vem sendo promovida pela arquitetura *transformer*, como sua incontornável presença no âmbito escolar. Estamos diante de um fato tecnológico posto no cotidiano de vasto grupo de discentes (e docentes), que já acionam o dispositivo para o andamento de seus afazeres na educação formal. E, certamente, serão crescentes as dificuldades de professores e professoras visando à verificação das atividades levadas a termo pelos alunos, por exemplo, fora da sala de aula. Afinal, como saber se uma determinada tarefa foi cumprida em decorrência do empenho individual/coletivo do estudante ou se resultou da apropriação/cópia/transcrição daquilo fornecido em segundos pelo GPT (e correlatos) – dispositivo fingidor do *continuum* humano sob nome que não se esclarece.

A resposta óbvia da existência de checadores de textos como Turnitin, Copyscape, Plagscan, frases buscadas no Google etc., ajuda, mas não resolve o problema. A menos que nos afastássemos da realidade da educação básica pública, em que cada docente deve ministrar aulas para centenas de discentes. E, nessas condições, como fazer um acompanhamento de tarefas que seja capaz de identificar fontes em meio à relativa sofisticação redacional – e mesmo possibilidades de desdobrar pesquisas graças a pequenos reajustes nos mecanismos de procura – do chatbot?

A seguir, arrolamos alguns dos problemas identificados nesta incursão ao GPT, considerados os previsíveis reptos que serão interpostos aos sistemas educativos formais.

Origem

O material fornecido nas respostas dadas pela predição que acompanha a linguagem natural do dispositivo não esclarece as fontes de onde se origina. É possível, portanto, estarmos diante de referências sem credibilidade, indicadores baseados em aparatos bibliográficos preconceituosos, ou, eventualmente, em artigos elaborados por especialistas e derivados de pesquisa científica, mas cuja autoria se perde no vasto território da incógnita. Assim, o mapa informacional revela-se tortuoso, inseguro, impedindo que ocorra autenticação de proveniência dos textos acessados pelo consulente. Parecem

óbvias as resultantes de se trafegar por um ambiente opaco, sobretudo quando está em jogo a elaboração de empreitadas acadêmicas, cuja credibilidade tem como uma de suas parceiras diletas a explicitação das referências bibliográficas e a clareza na menção das fontes de pesquisa.

Plágio/cópia

A despeito de existirem, como já referido, checadores de textos voltados a descobrir plágio, cópia, decalque, tal processo é, ainda, relativamente incipiente para, digamos, controlar as produções derivadas do GPT e assemelhados. E isso embute um problema no âmbito da educação formal (para nos limitarmos a ela), pois o discente pode, por exemplo, entregar uma redação ou outra atividade escolar retirada, diretamente, do chat, que, por seu turno, a copiou/montou/remontou de bases de dados não esclarecidas. Conquanto a teoria linguística discuta bastante o conceito de apropriação textual e originalidade expressiva – assunto sobre o qual não cabe incursão neste passo –, acionamos a palavra cópia e mesmo plágio visando indicar assenhoreamento impróprio de trabalho alheio. Cria-se curiosa novidade na qual a forma-texto avaliada pelo docente, mesmo quando despida de originalidade – a menos que cópia e plágio sejam considerados como algo original – pode vir a receber loas e boa nota em termos de avaliação. Cabe relembrar que os nossos professores e professoras do ensino fundamental e médio, com carga horária de 36 horas em sala de aula, têm algo em torno de trezentos alunos nas diferentes turmas ao longo da jornada semanal. Frente a tal número, a supervisão amiúde dos afazeres escolares deixa ainda mais vulnerável o reconhecimento do que foi ou não produzido, na origem, por dispositivos de inteligência artificial generativa. Acrescente-se: o GPT já é um grande plagiário, pois é limitado a cumprir ordens de busca em grandes bases de dados, orientado por modelos estatísticos, por algoritmos e procedimentos preditivos, cujas fontes de consulta não são consignadas nas respostas/cópias oferecidas ao consulente.

Informação/desinformação

Existe a tendência de os usuários validarem o que foi acessado através dos dispositivos maquínicos, daquilo posto nas redes sociais, do recolhido dos buscadores. Ainda que o ChatGPT não seja, no sentido estrito, um buscador, haja vista a sua estrutura funcional, conforme já explicitamos, há o sério risco de, simplesmente, ratificar-se o texto que nos chega através dele. Assim, muitas vezes, por uma via que junta elementos formais de boa fatura, consulta a fonte dotada de "autoridade" – o GPT sabe tudo, tem acesso a tudo, é uma espécie

de *deus ex machina* –, desconhecimento das referências agregadas ao texto processado pelo chat, emerge o rebaixamento dos limites entre informação, desinformação, fato, interpretação desviante, *fake news* etc. Vale dizer, a dificuldade de monitorar o que chega através dos materiais gerados pelo GPT entra em circuitos nos quais paráfrases e duplicações de dados enviesados ou mesmo falsos podem esmaecer as diferenças entre informação e desinformação.

Reside, aqui, um dos problemas para os quais, doravante, os docentes precisarão estar alertas ao solicitarem aos discentes a realização de trabalhos extraclasse. A facilidade para acessar os sistemas de inteligência artificial, assim como a rapidez nas respostas que oferece, pode trazer consigo inúmeros equívocos, assim como fragilizar o pensamento reflexivo e crítico. Este, por sua vez, pede uma temporalidade antiacelerativa, ritmo necessário para apreender a complexidade que envolve a contemporânea profusão (des)informativa. Uma das maneiras de circundar tal desajuste no âmbito da escolaridade formal é o investimento em educação midiática, educomunicativa, estratégia por meio da qual a produção decorrente dos chatbots tem condições de ir além da tendência hoje dominante de considerar a inteligência artificial generativa como uma espécie de fruto encantado a vicejar no jardim das delícias.

Imparcialidade/parcialidade/cruzamentos

Tem sido matéria de discussão o acionamento dos chamados algoritmos discriminatórios e as suas variáveis de controle. O procedimento vem sendo levado a termo, por exemplo, em "[…] correlações estatísticas entre o CEP residencial de alguém ou padrões de linguagem e seu potencial de pagar um empréstimo ou conseguir dar conta de um emprego. Essas correlações são discriminatórias e, algumas delas, ilegais" (O'Neil, 2020, p.29). Abre-se, aqui, um capítulo amplo envolvendo preconceitos de raça (o caso dos identificadores faciais postos em ruas e praças demonstra como a orientação algorítmica pode resultar em suspeita e mesmo prisão de pessoas pertencentes a determinados grupos étnicos), intolerância política, segregação econômica, para não alongarmos a lista. Como modelo de linguagem programável, o GPT não está livre de praticar enviesamentos que resultam na construção de estereótipos e estigmas. Afinal, a inteligência artificial, por mais avançada que seja, é, ainda, produto de ação humana (malgrado o chamado treinamento de máquinas, o *machine learning*, a autopoiesis, o automatismo na construção dos modelos analíticos), logo, responsável primeira pela estruturação dos modelos: "opiniões embutidas em matemática" (O'Neil, 2020, p. 35). Em síntese: a fama de imparcialidade dos algoritmos e derivados não faz sentido, pois, com as suas elaborações, seguem os marcadores ideológicos, os corpos de crenças, os

propósitos e vieses que acompanham o criador/treinador ao formatar/treinar a criatura. Isso reforça a assertiva feita em tópico anterior acerca da importância de se promover a educação midiática, colocando sob perspectiva reflexiva o material acessado por docentes e discentes nos dispositivos de inteligência artificial generativa.

Computar/pensar

O eventual uso (programado pedagogicamente ou não) dos dispositivos de IA na educação formal, sobretudo quando envolvendo o ensino fundamental e médio, precisa vir precedido de um debate sobre os limites entre computar e pensar. O verbo computar está sendo utilizado como licença expressiva englobando a arquitetura *transformer*. Noutros termos, fazer perguntas ao chat não dispensa o movimento subsequente de pensar sobre o resultado obtido – até porque o treinamento estatístico do GPT registra a capacidade de predizer a palavra que entrará em determinado enunciado, mas não consegue, ao menos até o momento, asseverar a procedência da tarefa executada. O que temos é uma rota e uma lógica algorítmica gerenciada através de inputs carreados para o interior de um sistema com *modus operandi* orientado por associações formais – menos referentes ao eixo das similaridades semânticas. O exercício humano de pensar envolve, por sua vez, reflexão, crítica, escrutínio, refazimento, amadurecimento, abstração, oscilação de comportamento, autocrítica, capacidade de reorganizar com celeridade certos dados[9] etc. Equivale dizer: cabe à educação o lembrete, sempre oportuno e necessário, particularmente quando envolvendo os jovens estudantes, que computar e pensar não são atos redutíveis a um mesmo enunciado. A inteligência artificial é de uma ordem, já a inteligência humana, de outra, algo ponderado noutro passo deste nosso texto.

9 É conhecido entre os que trabalham com IA o chamado *overfitting* (superajuste/sobreajuste). Uma dificuldade existente nos algoritmos das máquinas de se ajustarem a novas informações, pois os modelos recebem o pré-treinamento com dados temporalmente defasados. Por exemplo, para o GPT3, em março de 2023, Pelé estava vivo (morreu em dezembro de 2022). A resposta do robô, já prevendo o "efeito *overfitting*", foi: "Pelé, o famoso jogador de futebol brasileiro, está vivo. Até a data de corte do meu conhecimento, que é 2021, não houve nenhum relato confiável da sua morte. Portanto, acredita-se que ainda esteja vivo. No entanto, é importante ressaltar que qualquer informação sobre a saúde e o estado de vida de uma pessoa, pode mudar a qualquer momento". A resposta do chat não deixa de ser divertidíssima.

Alucinação

Sendo o GPT um autônomo cognitivo (a professora de Linguística da área computacional da Universidade de Washington, Emily M. Bender (2022), em artigo escrito com colaboradores, deu ao chat o epíteto de *stochastic parrots* – papagaio estocástico), dele não se afasta a possibilidade de entrar em surtos alucinatórios. Sinteticamente: a palavra alucinação é utilizada para caracterizar a produção, por parte do GPT ou outros modelos de linguagem baseados em IA, de textos sem sentido, apartados da realidade, derivados para planos imaginários, a despeito da permanência de padrões de linguagem natural ancorados em recursos expressivos procedentes. Tais desvarios ocorrem por diversos motivos, destacamos dois: perguntas não muito claras feitas pelo consulente; problemas no próprio treinamento da máquina. É necessário, portanto, alertar os usuários de que nem todo produto gerado pelo GPT é aproveitável. Desatinos e insanidades perturbam, também, os sistemas alimentados pela sofisticação da inteligência artificial generativa. Há obras de ficção científica, mesmo produzidas há tempos, com um elenco de robôs e inteligência artificial (conquanto em fase pré-generativa) que enlouquecem, desencadeando toda sorte de tragédias, vinganças, revoltas contra os humanos – esperamos que tais distopias não se transmudem em realidade. A propósito e concernente aos processos alucinatórios, perguntamos ao GPT o significado do termo transmudem. A resposta tem algo de hilariante:

O termo "transmudem" não faz parte do vocabulário comum em português, e pode ser um erro de digitação ou uma palavra pouco conhecida ou utilizada em contextos específicos. A palavra mais próxima que se assemelha é "transmudem", que é verbo no modo subjuntivo (transmudem) ou no imperativo (transmuda!) do verbo "transmudar". Transmudar é um verbo arcaico que significa mudar, transformar ou converter em outra forma, natureza ou substância.

Circuitos

Uma das marcas do processo civilizatório é a constante mudança nos instrumentos produtivos – navegação à vela, vapor, eletricidade – a acompanhar as revoluções mercantil e industrial. O que assistimos, agora, aliado à ampla digitalização, é o crescente acionamento da inteligência artificial para finalidades diversas: controlar meios de pagamento, definir perfis de usuários das companhias de seguros, minerar dados, enfim, a lista é infindável. Esse novo quadro sociotécnico, tecnocomunicacional, traz as marcas da complexidade interposta pela dadosfera: tempo de implantação e duração (relativamente curta) dos dispositivos e suas linguagens, progressiva autonomia do próprio

sistema, a autopoiesis, o *machine learning*. Tal ritmo e suas consequências para a vida societária, incluindo a educação escolar, suscita a necessidade de conhecer, minimamente, os desafios e possibilidades agora colocados pela inteligência artificial generativa, o que significa ter algum domínio sobre a funcionalidade e os fluxos alimentadores do circuito: abrir a tela inicial do GPT (ou assemelhados); como fazer as perguntas; maneiras de checar a informação advinda do processo de consulta; reconhecer alucinações, equívocos e absurdidades que emergem do robô etc.

Em um termo: operar com a arquitetura *transformer* no contexto da educação formal implica ativar a vigilância (e alguma astúcia) sobre o que advém das "interações" com o intangível cérebro eletrônico. Isso não deixa de consignar um procedimento que pode contribuir para baixar os níveis de alienação (ou estupefação) dos usuários frente a um petrecho maquínico que se insinua como pleno para responder aos segredos escondidos no mais fundo do universo.

Nota final

O frenesi que acompanha o crescente uso do ChatGPT traz consigo indagações, dúvidas, incitações e muito espanto. Proliferam análises advindas da academia, do jornalismo, de especialistas, todas empenhadas na tarefa de entender, explicar ou, simplesmente, especular acerca das virtudes e dos vícios ensejados no e pelo dispositivo. Conforme tentamos esclarecer, encontramos um sistema marcado seja por respostas coerentes, aceitáveis, seja por inconsistências e fragilidades. É preciso acrescentar, entretanto, que o GPT3 está ou esteve em fase de, digamos, "teste", uma espécie de primeira infância dos modelos generativos, cuja pré-adolescência pode ser encontrada na nova versão, de número 4 – para tanto, a contribuição dadivosa e gratuita dos usuários fornecendo dados é fonte de inesgotável alimentação. A despeito da pirataria – e problemas conexos – em curso, fica claro o enorme alcance tecnológico da inteligência artificial profunda.

A porta de entrada do GPT (e análogos) mal foi aberta e, no entremeio, nos vemos diante de inquietações variegadas. Há, como posto em páginas anteriores, manifestos assinados por cientistas, intelectuais e até, estranhamente, donos de *big techs*, pedindo para os governos intervirem no sentido de diminuir a velocidade do avanço da pesquisa e implantação da inteligência artificial generativa. A pausa seria necessária para medir as consequências e melhor assimilar o alcance e significado deste novo desafio científico- tecnológico. Entre o rol de gente recoberta com a aura da boa vontade salvífica de uma humanidade em apuros, alinham-se os sábios da computação, muitas

vezes abrigados sob o epíteto de "racionalistas" ou "altruístas eficazes". São engenheiros de sistemas, elaboradores de algoritmos, psicólogos cognitivos, enfim, pessoas que desempenham papel relevante no desenvolvimento e implementação da inteligência artificial generativa. E registram a singularidade de viver em desassossego existencial, haja vista, ao mesmo tempo, ajudarem a pôr no mundo uma máquina altamente sofisticada e nela visualizarem desdobramentos capazes de colocarem sob risco a própria espécie humana. É o drama shakespeariano do ser ou não ser apresentado entre o Vale do Silício, Shenzhen e quejandos. A boa consciência desses humanistas ressabiados pode ganhar redenção, além de interveniências menos nobres, pelo fato de, sendo especialistas no assunto, designers de redes neurais, elaboradores da arquitetura *transformer*, apresentarem melhores condições de controlar os "humores" dos robôs, vigiando os ímpetos de plena autonomia das máquinas, impedindo, enfim, que as criaturas acabem se impondo aos criadores.

O fundador da OpenAI, Sam Altman e singular CEO da companhia, ao mesmo tempo vegetariano, criador de gado de corte, crente na Artificial General Intelligence (IGA), diz que os racionalistas e altruístas são bem intencionados, mas um tanto fatalistas. Enfim, entre a defesa liminar da inteligência artificial generativa e a visão apocalíptica sobre as resultantes da expansão ilimitada de um sistema que poderá escrever e executar os seus próprios códigos, alinham-se gregos e troianos.

A despeito dessas migrações enredando crentes, descrentes e habitantes do purgatório, é importante lembrar que estamos diante de uma indústria oligopolizada – aquela chamada de 4.0, pós-industrial, digital etc. – sob a qual cintila o neon das *big techs* e para a qual a reprodução do capital e o domínio de espaços de poder tecnológico, e seus derivados, representam o único limite. Retirar esse ponto da discussão sobre inteligência artificial profunda é o mesmo que invisibilizar a presença de um elefante em bazar chinês. O que consignamos, no momento, é a existência de um instrumento de produção cuja forma operacional está recoberta por camadas de obscuridade – portanto, de fascínio – e difícil controle pelas instituições tradicionais, além de contribuir para o aumento das desigualdades tecnológicas entre regiões, países, institutos de pesquisa, universidades, grupos sociais. Os investimentos na área de inteligência artificial são extremamente elevados e os seus *players* anunciam aportes de bilhões de dólares em pesquisa e no desenvolvimento de protótipos com a mesma facilidade com que compramos hortaliças na feira de domingo. Há de se perguntar como boa parte do sul global pode participar desse encontro organizado pelas minorias já prósperas.

Existem subprodutos decorrentes da organização do capital contemporâneo e assentados na robótica. Para não irmos longe, bastaria avocar a

precarização do mercado de trabalho (já se vislumbra a fragilização de setores afeitos ao mister intelectual, como o Jornalismo e o Direito); a redefinição dos relacionamentos interpessoais; os espalhamentos comunicacionais a trazerem consigo a desinformação e os discursos de ódio. As tecnologias de inteligência artificial baseadas em redes neurais profundas registram circunstâncias positivas para o desenvolvimento humano, mas delas não podem ser abstraídos itens como os postos acima.

Diante desse quadro, a educação formal conhecerá enormes provocações nos próximos anos, sendo uma delas representada pelo avanço dos modelos de linguagem expressos em chatbots como o desenvolvido pela OpenAI. Afinal, com um simples acesso à internet é possível que o GPT forneça a resolução de problemas matemáticos, escreva textos acerca da obra de Graciliano Ramos ou informe sobre a vitória do Brasil na copa de 1958, realizada na Suécia. Se tais informações têm procedência, estão livres de alucinação, escoimadas de viés segregacionista, serão perguntas subsequentes. Uma educação analítico-crítica, compreensiva dos processos sociotécnicos, que busque entender e não temer a presença da inteligência artificial, será decisiva para estabelecer limites nas relações (mais ou menos visíveis) que as salas de aula manterão com o GPT e correlatos.

Referências

AMARAL, Olavo. As formas intermediárias. Revista **Piauí**, São Paulo, n. 199, p. 20-27, 2023.

BENDER, Emily M.; GEBRU, Timnit; MCMILLAN, Angelina; SHMARGARET, Shmitchell. **On the Dangers of Stochastic Parrots**: Can Language Models Be Too Big? [*S. l.*: *s. n.*], 2022. Disponível em: https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/3442188.3445922. Acesso em: 10 maio 2023.

CHOMSKY, Noam; ROBERTS, Ian; WATUMULL, Jeffrey. Noam Chomsky: The False Promise of ChatGPT. **The New York Times**, New York, 8 Mar. 2023. Disponível em: https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html. Acesso em: 21 ago. 2024.

CRARY, Jonathan. **Terra arrasada**. Além da era digital, rumo a um mundo pós- capitalista. São Paulo: Ubu, 2023.

HARARI, Yuval. Yuval Harari on threats to humanity posed by A.I. **New York Times**, New York, 24 mar. 2023. Disponível em: https://www.nytimes.com/2023/03/24/opinion/yuval-harari-ai-chatgpt.html. Acesso em: 10 maio 2023.

HELDER, Darlan; NICOCELI, Artur; CASEMIRO, Poliana. Bard, robô de inteligência artificial do Google, mente sobre urna eletrônica e põe em dúvida a lisura das eleições no Brasil; depois, muda versão. **G1**, [*s.l.*], 13 jul. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2023/07/13/bard-robo-de-inteligencia-artificial-do-google.ghtml. Acesso em: 19 ago. 2024.

O'NEIL, Cathy. **Algoritmos de destruição em massa**. Como o big data aumenta a desigualdade e ameaça a democracia. Santo André: Rua do Sabão, 2020.

SEARLE, John R. Is the brain 's mind a computer program? **Scientific American**, [*s. l.*], 1990. Disponível em: https://www.scientificamerican.com/article/is-the-brains-mind-a-computer-progr/. Acesso em: 12 abr. 2024.

TEIXEIRA, Pedro S. IA não é inteligência e sim marketing para explorar trabalho humano, diz Nicolelis. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 8 jul. 2023. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/tec/2023/07/ia-nao-e-inteligencia-e-sim-marketing-para-explorar-trabalho-humano-diz-nicolelis.shtml. Acesso em: 10 jul. 2024.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **The Blue and Brown Books**: Preliminary Studies for the "Philosophical Investigations". New York: Harper & Row, 1958.

Educação midiática e inteligências artificiais: reflexões sobre processos de ensino-aprendizagem, tecnicidade, crítica e fluência tecnológica

Cláudia Maria Moraes Bredarioli[1]
Cicélia Pincer Batista[2]

Introdução

Em novembro de 2022, o ChatGPT-4 (*generative pre-trained transformers*) mobilizou as atenções do ecossistema midiático, e do mercado, por ter se tornado o aplicativo de venda mais rápido, até então, atingindo 100 milhões de usuários no início de 2023. O software da OpenAI tem como matriz as chamadas LLMs (*large language models*), um modelo que usa algoritmos de aprendizado profundo (*deep learning*) para processar e entender a linguagem natural. Ou seja, LLMs podem entender dados textuais complexos, identificar padrões e interações entre eles e gerar um novo texto coerente e gramaticalmente preciso.

Importante salientar que as LLMs não são o único mecanismo da inteligência artificial (IA). Ela inclui subcampos como *machine learning* – programação de uma máquina para aprender com os dados e tomar decisões de forma autónoma –, *natural language processing* (NLP) e *natural language generation* (NLG), que atuam na automatização de processamento e produção de mensagens em linguagem humana (ao invés de números codificados como algoritmos). Mas a IA também pode se referir a outras tecnologias como chatbots ou robôs de escrita automática. Ramo da tecnologia digital que simula habilidades da inteligência humana, seu uso é difundido em muitas áreas:

1 Doutora em Ciências da Comunicação, pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), com ênfase em Comunicação e Educação, professora do curso de Jornalismo da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM-SP claudia.bredarioli@espm.br.

2 Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), professora do curso de Jornalismo da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM-SP), cicelia.batista@espm.br.

software de reconhecimento de imagem, mecanismos de busca, plataformas de compartilhamento de arquivos e sistemas de 'recomendação' de varejistas, dentre outras (Rossetti; Garcia, 2023).

Desde seu lançamento, o ChatGPT-4 mobiliza discussões sobre a questão de considerarmos ou não os significados e impactos da IA generativa como um novo paradigma – que amplia cada vez mais sua participação nos modos de produção, circulação e consumo de informações, conteúdos e conhecimentos –, intensificando debates sobre o uso de seus recursos e processos em todos os campos da experiência social e humana, especialmente, por sua natureza, nas relações entre Comunicação e Educação.

Para os propósitos deste texto, e ainda no âmbito da interface Comunicação e Educação, chamamos a atenção para alguns aspectos comunicativos que têm se destacado a partir da disseminação de recursos de IA generativa: 1) os resultados na geração e no processamento de texto e seus desdobramentos em técnicas de processamento de linguagem natural, permitindo extração de informações e processamento semântico mais preciso; 2) o progresso significativo no processamento e na análise de imagens – quando os algoritmos de visão computacional, impulsionados por redes neurais, são capazes de identificar objetos, reconhecer rostos, realizar reconhecimento de padrões e até mesmo analisar emoções em imagens, da mesma forma que pode ser aplicada à edição de fotos, restauração de imagens antigas e criação de arte generativa; 3) a utilização para análise e processamento de vídeos em várias áreas, que pode ser aplicada na edição automática de vídeos, indexação de conteúdo, detecção de objetos em movimento e até mesmo na criação de vídeos sintéticos realistas; 4) o processamento de áudio, quando modelos de IA podem ser treinados para reconhecer fala com alta precisão, o que é usado em sistemas de reconhecimento de voz e assistentes virtuais, transcrição automática, identificação de emoções por meio da voz e até mesmo na síntese de áudio, permitindo que sistemas de IA gerem vozes humanas quase indistinguíveis de vozes reais; 5) o avanço no campo da síntese de voz, permitindo que sistemas de IA gerem vozes sintéticas com entonação, ritmo e inflexões semelhantes às vozes humanas, com aplicações em assistentes virtuais, audiobooks, dublagens, entre outros.

Ocorre que, em meio a essas mudanças, alarga-se e se aprofunda também o grau de exclusão digital e social. Acesso limitado à tecnologia (tanto em hardware quanto em software), falta de conhecimento e habilidades digitais e desigualdades socioeconômicas podem resultar no afastamento daqueles que não têm recursos ou conhecimentos para responder plenamente às demandas e potencialidades da IA no cotidiano.

Ao mesmo tempo, a IA levanta preocupações sobre direitos autorais, pois a geração automática de conteúdo pode desafiar conceitos tradicionais de

autoria. Por exemplo, quem é o proprietário legal de um texto gerado por um modelo de linguagem? Como proteger os direitos dos criadores quando a IA pode reproduzir estilos e conteúdos existentes? Com o avanço da IA, surgem também novas possibilidades de golpes e fraudes. Algoritmos de IA podem ser usados para criar conteúdo falso convincente, como áudios falsificados e *deepfakes*, impactando significativamente na desinformação e na confiança nas informações, o que implica mais complexidade nas práticas de educação midiática e de formação crítica dos cidadãos.

Outra condição que está implicada nos processos educativos é o risco de o uso excessivo de ferramentas de IA para a produção de conteúdo poder levar à dependência, na qual os alunos podem ficar menos engajados em processos de pensamento crítico e criativo. Desse modo, desdobra-se ainda um outro ponto crítico: as ferramentas de IA são treinadas com base em conjuntos de dados existentes, que podem ampliar um viés e refletir falta de diversidade social e cultural. Como Heidegger já discutia em *A questão da técnica*, de 1954, toda tecnologia – em princípio – tem como base uma ilusão de neutralidade, mas essa condição se esgota a partir de seus usos, definições, aplicações e direcionamentos (Heidegger, 2007).

Não à toa, em setembro de 2023, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) lançou um guia para orientar o uso de ferramentas de inteligência artificial generativa na educação, que defende, entre outros, uma idade mínima para uso dos recursos de IA (13 anos).

> But GenAI also raises multiple immediate concerns related to issues such as safety, data privacy, copyright, and manipulation. Some of these are broader risks related to artificial intelligence that have been further exacerbated by GenAI, while others have newly emerged with this latest generation of tools. It is now urgent that each of these issues and concerns be fully understood and addressed. (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2023, p. 7)[3].

O guia da Unesco alerta também para a possibilidade de as Ias generativas intensificarem o silenciamento de vozes e expressões dissonantes dos valores do chamado Norte Global:

3 Tradução nossa: "Mas a Inteligência Artificial Generativa também levanta múltiplas preocupações relacionadas a questões como segurança e privacidade de dados, direitos autorais e manipulação [de informações]. Alguns destes riscos não são exclusivos da IA generativa, mas se mostram exacerbados a partir de seus recursos. É, agora, urgente que cada uma destas questões e preocupações seja totalmente compreendida e abordada".

> This risks constraining and undermining the development of plural opinions and plural expressions of ideas. Data-poor populations, including marginalized communities in the Global North, have minimal or limited digital presence online. Their voices are consequently not being heard and their concerns are not being represented in the data being used to train GPTs, and so rarely appear in the outputs. For these reasons, given the pre-training methodology based on data from Internet web pages and social media conversations, GPT models can further marginalize already disadvantaged people (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2023, p. 17)[4].

Apesar dos riscos aqui apresentados, descortinam-se possibilidades de personalização das atividades de ensino-aprendizagem, de suporte ao aluno, de análise de dados educacionais e do uso de recursos de tradução e acessibilidade. Isso posto, deixamos claro que o objetivo deste artigo se concentra em levantar a discussão sobre riscos e possibilidades trazidas aos processos de ensino-aprendizagem por ferramentas recentes de produção de conteúdo por meio da inteligência artificial generativa.

Nossa fundamentação teórica toma como base autores que discutem a interface comunicação-educação, bem como a prática da educação midiática; a reflexão sobre perspectivas utópicas afeitas aos avanços tecnológicos, tidos algumas vezes como um caminho para a construção de sociedades mais democráticas; as implicações da IA no processo de ensino e aprendizagem; suas possibilidades, limitações e implicações éticas. Para tanto, são consideradas reflexões propostas por Martin Heidegger (1995, 2007), Shoshana Zuboff (2020), Edgar Morin (2021), Orozco Gómez (2014), David Buckingham (2023) e Adilson Citelli (2021).

Para assentarmos nossas ponderações, tomamos como exemplo algumas atividades vivenciadas em sala de aula ao longo do primeiro e do segundo semestres de 2023 no curso de Jornalismo da Escola Superior de Propaganda e Marketing de São Paulo (ESPM-SP). Objetivamos também refletir sobre a possibilidade de alargar a complexificação de questionamentos sobre o avanço tecnológico e a obrigatoriedade/necessidade de o tempo da escola acompanhar o desenvolvimento da técnica, sem desconsiderar se há possibilidades

4 Tradução nossa: "Corre-se o risco de se restringir e minar o desenvolvimento de opiniões e expressões de ideias plurais. Populações com acesso a poucos dados, incluindo comunidades marginalizadas no Norte Global, têm um mínimo ou muito limitada presença digital. Suas vozes são consequentemente pouco ouvidas e as suas preocupações não são representadas nos dados usados para treinar GPTs. Por isso, dada a metodologia de pré-formatação baseada em dados de páginas da Internet e mídias sociais, os modelos GPT podem marginalizar ainda mais pessoas já desfavorecidas".

de resistência, especialmente em um cenário tão marcado por desigualdades educacionais, econômicas e sociodigitais como o Brasil.

Fundamentação teórica

A proposta deste artigo dialoga e pretende ampliar pressupostos teórico-epistemológicos assentes em quatro eixos centrais: 1) o capitalismo de vigilância – processo civilizacional que ancora e "fomenta uma questionável sobriedade digital" (Bredarioli; Batista, 2022, p. 2) – torna altamente rentável a produção e compartilhamento de narrativas falsas; 2) esse contexto demanda novas práticas e mediações educomunicativas nos processos de ensino-aprendizagem, ensejando um cotidiano escolar no qual o uso, a apreensão e a compreensão dos dispositivos digitais se tornam inerentes e imprescindíveis (Bredarioli; Batista, 2022); 3) a educação midiática se apresenta, cada vez mais, como um direito fundamental e como um valor público; 4) os demais pressupostos colocam em cena a necessidade de se perguntar pela fluência tecnológica e, por conseguinte, sobre a tecnicidade e suas relações com as narrativas como um dos eixos centrais a partir do qual os sujeitos acionam a produção e partilha de experiências e sentidos e, por conseguinte, as formas de produção e relação com o conhecimento.

A ideia central a orientar o primeiro eixo pode ser expressa no diálogo com Morin (2021, p. 35):

> […] a concepção tecno-econômica predominante privilegia o cálculo como modo de conhecimento das realidades humanas […]. Assim, o que nos cega não é apenas a ignorância, mas também o conhecimento. […] As insuficiências e carências de conhecimento e pensamento durante a crise confirmam que precisamos de um modo de conhecimento e pensamento capaz de responder aos desafios das complexidades e aos desafios das incertezas.

Os desafios e a perspectiva de conhecimento apontados por Morin (2021) se agudizam quando consideramos o fato de que a experiência humana e societária atual tem como pano de fundo uma ordem econômica em que a produção de bens e serviços é cada vez mais subordinada a uma arquitetura global de formatação e mudanças de comportamentos, aliada ao enfraquecimento e à expropriação de direitos humanos críticos e de destituição da soberania e autonomia dos sujeitos, a que Shoshana Zuboff (2020, p. 19) caracteriza como um dos fundamentos do capitalismo de vigilância:

> Os capitalistas de vigilância descobriram que os dados comportamentais mais preditivos provêm da intervenção no jogo de modo a incentivar, persuadir, sintonizar e arrebanhar comportamento em busca de resultados

> lucrativos. [...] Com tal reorientação transformando conhecimento em poder, não basta mais automatizar o fluxo de informação sobre nós; a meta agora é nos automatizar.

Logo, há que se considerar os impactos da experiência midiática e educacional vivenciada por adolescentes e jovens brasileiros durante o período de isolamento imposto pela pandemia de covid-19 – nos anos de 2020 e 2021 – e cujos resultados podem agora ser mais ampla e consistentemente compreendidos. Nesse sentido, torna-se crucial considerar dados e discussões de pesquisa de consumo de mídia digital entre jovens, especialmente no que toca à compreensão do que seja notícia e informação de qualidade – com base no *Digital News Report 2022* do Reuters Institute for the Study of Journalism (2022).

O levantamento aponta que, em todos os mercados, menos de um quarto (23%) do público prefere acessar notícias por meio de um site ou aplicativo ligado à empresa ou iniciativa de jornalismo profissional, numa queda de nove pontos desde 2018. Entre os jovens com idade entre 18 e 24 anos, a conexão é ainda mais fraca, já que preferem acessar notícias via rotas laterais, como mídia social, pesquisa e agregadores móveis:

> O TikTok se tornou a rede que mais cresce na pesquisa deste ano, atingindo 40% dos 18-24s, com 15% usando a plataforma para notícias. O uso é muito maior em partes da América Latina, Ásia e África do que nos Estados Unidos ou no norte da Europa. O Telegram também cresceu significativamente em alguns mercados, fornecendo uma alternativa flexível ao WhatsApp (Reuters Institute for the Study of Journalism, 2022).

Nesse contexto, um dos desafios críticos que a mídia enfrenta hoje é conectar-se com pessoas que têm acesso a uma quantidade sem precedentes de conteúdo online e convencê-las de que vale a pena prestar atenção às notícias. Para tanto, faz-se ainda mais urgente, como ressalta David Buckingham (2023), ampliar projetos e práticas de educação midiática, de modo que "conceitos-chave" como representação, confiabilidade, confiança e outras reflexões sobre as implicações sociais mais amplas da IA sejam familiares e possam ser exploradas e debatidas de forma útil pelos alunos.

> Isso nos leva muito além do uso da tecnologia como uma ferramenta instrumental para a aprendizagem – uma abordagem que parece ser um dado adquirido nos debates sobre IA, assim como tem sido em relação às tecnologias educacionais anteriores. Indiscutivelmente, quanto mais eficaz e transparente a tecnologia se torna, mais difícil (e ainda mais necessário) é tomar uma distância crítica dela: precisamos desacelerá-la, desfamiliarizá-la e considerar como poderia ser de outra forma (Buckingham, 2023).

Apontamos também para a hipótese de ser a educação midiática o grande desafio/necessidade da educação nessas mais recentes décadas do século XXI. No entanto, mais do que a tríade acessar, compreender e criar – que fundamenta a ideia de educação midiática defendida pela Unesco (2023) –, a intensificação da presença de ferramentas de IA generativas demanda projetos de educação midiática que não apenas incluam e dialoguem com o conhecimento prévio e cotidiano, mas que o interroguem criticamente e o ampliem por meio do encontro com o conhecimento acadêmico. Nessa perspectiva, se torna fundamental, como diz Thomas Bauer (2016, p. 20):

> Abordar a comunicação não apenas como prática social de organizar a unidade do significado ou opinião para construir a ordem social no modelo hierárquico, mas também como desafio de facilitação de gerar ciência a respeito da diferença de significado e opinião, no intuito de construir uma ordem social no modelo da diversidade (Bauer, 2006), o valor público emergirá como uma categoria inevitável da racionalidade e racionalização da diversidade de interpretação de significado da vida, assim como uma categoria inevitável de organização da ordem social da rotina.

E, por fim, temos em vista que o conjunto de suportes, processos e produtos digitais, na cultura contemporânea, aponta a tecnologia e, por conseguinte, a fluência tecnológica como fontes instituintes de imaginário e que se articulam para formar coletivos pensantes homens-coisas

> O que está em jogo é, antes de mais, o alargamento da performatividade maquínica às mídias [...], de limite, a técnica está em vias de passar a ser o próprio modo de realização do processo comunicacional; tem a ver com a viragem que conduz a própria linguagem a tornar-se cada vez mais inserida no domínio da tecnicidade (Rodrigues, 1990, p. 91).

Entretanto, a despeito dessa incidência da tecnicidade na cultura contemporânea, grande parte dos debates sobre a constituição e o alcance dos meios de comunicação digitais, especialmente em sua interface com a educação, permanece ainda perpassada por uma concepção da tecnicidade como utensílio e/ou instrumento. Longe de qualquer determinismo, tem-se em conta que.

> O questionar constrói um caminho. Por isso é aconselhável, sobretudo, atentar para o caminho e não permanecer preso a proposições e títulos particulares. O caminho é um caminho de pensamento. Todos os caminhos de pensamento, mais ou menos perceptíveis, passam de modo incomum pela linguagem (Heidegger, 2007, p. 375).

Em texto publicado posteriormente, intitulado *Língua de tradição e língua técnica*, Heidegger (1995, p. 21) chama a atenção para o fato de

que, desde a origem da língua grega, o termo técnica (*techné*) tem o mesmo significado que *episteme*: "velar sobre uma coisa, compreendê-la". Ou seja, a técnica não está associada, originalmente, a um fazer, mas a um saber: "a técnica, portanto, exige uma formação particular de seu próprio saber, ao mesmo tempo em que se apresenta e se desenvolve uma ciência que lhe corresponde" (Heidegger, 1995, p. 22).

Não à toa, mais tarde, Lévy (1993) preconizou uma concepção de meio ambiente que extrapolasse os limites de um simples envoltório, para pensá-lo como uma espécie de devir – processo ativo continuamente recriado pela intervenção de tecnologias e que aciona novos comportamentos e formas de relacionamento com os objetos e processos simbólicos por elas instituídos e demandados. Pierre Lévy (1993) aponta que a sucessão da oralidade, da escrita e da tecnologia digital não se dá por simples substituição, mas antes por complexificação e deslocamento de centros de gravidade.

Nesse contexto, pode-se afirmar que o capital cognitivo exigido pelo mundo digital requer processos, técnicas e procedimentos de ensino e aprendizagem que devem ir além da decodificação e simples manejo da linguagem digital. Ou seja, exige-se o desenvolvimento de competências e habilidades orientadas pela percepção de que

> A fluência tecnológica requer um processo de aprendizado ao longo da vida, no qual indivíduos continuamente aplicam o que eles sabem para adaptarem-se às mudanças e adquirir mais conhecimento para serem mais efetivos na aplicação da tecnologia da informação no seu trabalho e em suas vidas pessoais (National Research Council, 1999 *apud* Rocha, 2011, p. 1732).

As bases anteriores demandam uma reflexão sobre o fato de que a IA consiste numa reprodução artificial da mente humana e que emula suas capacidades e potencialidades cognitivas, ensejando associações linguísticas, predições, tomadas de decisões e repetições por ela desenvolvidas; ou seja – e como apontam Sorte *et al*. (2021) –, é inteligência humana objetivada que, além de ampliar as capacidades individuais e executar cálculos e combinações de forma muito assertiva e efetiva, ainda se constitui numa forma de representação do conhecimento humano.

Consideramos, ainda, uma perspectiva que tem se descortinado mais recentemente: a possibilidade de falência da IA antes mesmo de ela se estabelecer como "norma vigente" na sociedade, diante das restrições que têm apresentado em responder a diversos questionamentos e dos obstáculos que ainda existem para que de fato se dê o aprendizado pela máquina, que, por ora, demonstra fragilidades na construção do pensamento complexo, ou mesmo na capacidade de realizar traduções mais acuradas – que envolvam, por exemplo, compreensão linguística em diálogo com condições sociais, políticas e culturais diversas.

A IA como ferramenta de ensino-aprendizagem: registro de experiência

Para assentarmos nossas ponderações em torno desse cenário, tomamos como exemplo algumas atividades vivenciadas em sala de aula ao longo do primeiro e do segundo semestres de 2023 no curso de Jornalismo da ESPM-SP. Ainda que as experiências não tenham sido pensadas anteriormente sob a perspectiva metodológica da pesquisa, acreditamos que os resultados apresentados em forma de textos produzidos pelos alunos com o uso da inteligência artificial valham um registro. Tratam-se de estudantes de classe média alta, de ensino superior, que desenvolveram conteúdos a partir do uso de ferramentas de inteligência artificial para a produção de textos (ChatGPT, Bard e LuzIA) sob as seguintes condições: a avaliação das perguntas feitas à ferramenta valia nota superior à do texto final do resultado final; só foram passíveis de uso informações que pudessem ser checadas e verificadas em outras fontes confiáveis; na leitura coletiva de cada uma das produções individuais, os alunos precisavam identificar o porquê de alguns textos terem alcançado qualidade superior em comparação aos outros.

Dessa forma, foram coletadas 84 experiências realizadas individualmente pelos estudantes de quatro turmas (três turmas de segundo e uma turma de sexto semestre) sob as mesmas condições. Cabe notarmos que apenas um aluno manifestou completa insatisfação com suas pesquisas por meio das ferramentas de IA que resultaram no texto final apresentado, e tomou a iniciativa de apurar em outras fontes informações complementares. O temor quanto ao uso de informações distribuídas sem a respectiva checagem ou conexão com fontes verificáveis foi expresso por somente oito estudantes. Essas poucas manifestações de desconfiança quanto ao conteúdo final apresentado pelas ferramentas de IA foram postas à prova – e finalmente discutidas sob uma perspectiva crítica – no momento seguinte à realização da atividade: quando esses textos foram mostrados de forma anônima para que todo o grupo avaliasse as narrativas. Os estudantes do sexto semestre foram expostos a mais discussões ao longo do curso sobre a função social dos jornalistas na sociedade e sobre a perspectiva ética do fazer profissional. Também demonstraram, especialmente no momento da discussão coletiva, alguma resistência na adoção pura e simples dos produtos resultados da IA. Os demais manifestaram certa naturalidade na reprodução das narrativas geradas por IA, ainda que não soubessem responder de quem seria a autoria de tais textos – da IA? De quem fez os questionamentos para a IA? Ou seria uma autoria coletiva?

Uma condição que se destacou no processo de construção de narrativas pelas IAs foi a exigência de que os textos tivessem entre 1,5 mil e 2 mil

caracteres. A preocupação com o tamanho do texto foi preponderante entre todos os estudantes, que se detiveram a solicitar várias vezes que as ferramentas refizessem os textos com tamanhos diferentes. Curioso notar que, em razão disso, foi praticamente unânime o comentário de que seria "difícil" construir textos a partir de IAs, visto que as ferramentas não respondiam exatamente ao que fora solicitado sobre o tamanho do texto.

Situação semelhante ocorreu diante da necessidade de os estudantes produzirem um "texto corrido" e com características de texto jornalístico. Nos casos em que os alunos simplesmente reproduziram a pergunta do enunciado no espaço da IA, quase todos os resultados foram apresentados em tópicos – e muitos estudantes manifestaram descontentamento com o que receberam, solicitando várias refações às IAs, ao invés de editarem ou reescreverem os textos. Do total, 12 estudantes disseram ter "assumido a autoria" dos textos – confundindo autoria com edição.

Interessante notar ainda que muitas manifestações orais, no momento das discussões, ressaltaram certa impaciência nos processos de refações, enquanto poucos (nove) tiveram a iniciativa de alterar as perguntas inicialmente feitas para que fosse possível alcançar resultados mais qualificados e coerentes com as perguntas que originaram o input. Dos textos que os alunos destacaram como os de melhor qualidade, todos foram construídos a partir da proposição de que ultrapassavam a simples reprodução do enunciado da atividade.

Nesse ponto, chamou a atenção o fato de os alunos terem uma expectativa imediatista, típica do tempo acelerado das redes digitais. Não foi raro ouvirmos que a atividade proposta havia sido muito trabalhosa em razão da necessidade de refações e complementações, demandando "muito tempo". Mas, afinal, todos concordaram que, se tivessem que chegar a um resultado semelhante, sem o uso de recursos de IA, o processo teria sido ainda mais complexo. Isso talvez nos permita a inferência de que a lógica de produção narrativa já aponta mudanças decorrentes de recursos da IA e que impactam as habilidades cognitivas dessas novas gerações.

Outros pontos evidenciados pelos alunos já nos momentos finais das discussões foram a inconsistência de algumas assertivas e a constante repetição de palavras. Ambas as características foram identificadas nas três ferramentas de IA utilizadas como base para a atividade. Os estudantes poderiam escolher quais ferramentas preferiam adotar, sendo que a maioria optou pelo ChatGPT (a ferramenta mais antiga entre as três, desenvolvida pela OpenIA), na sequência apareceu o Bard (desenvolvido pelo Google) e, por fim, poucos alunos optaram por usar a LuzIA, software ligado ao WhatsApp (desenvolvido pela Meta), que, da mesma forma, responde às colocações por meio de inteligência artificial. Poucas diferenças foram destacadas pelos alunos na experiência de

uso de cada uma dessas ferramentas. Houve uma expectativa de que a IA do Google pudesse trazer mais fontes e referências para suas narrativas, o que não se consolidou. Em todos os casos, foram identificados textos construídos majoritariamente em tópicos, com destaque para a LuzIA. De certa forma, essa característica incomodou os estudantes de maneira geral.

Considerações finais

Em linhas gerais, podemos inferir que as experiências em sala de aula com o uso de ferramentas de IA aqui narradas envolveram especialmente a preocupação dominante dos estudantes quanto aos aspectos formais como tempo, tamanho do texto a ser produzido e necessidades de refação. A crítica quanto à qualidade e ao conteúdo das informações mostrou-se praticamente inexistente. A atenção com a autoria, o plágio, com a superficialidade do conteúdo e com a falta de checagem e verificação das informações veio à tona quando os estudantes foram incentivados a refletir coletivamente sobre os resultados alcançados. Somente com a mediação do professor, as discussões éticas, que devem ser vistas como basilares do fazer jornalístico, foram levantadas.

A reflexão apoiada nas experiências narradas e no referencial teórico adotado neste texto sinaliza para o fato de que o uso de ferramentas de IA tem sido visto como um processo natural na evolução do ensino-aprendizagem, ainda que não revele transformações na produção autoral e em uma relação autônoma, por parte dos estudantes, com as tecnologias do conhecimento.

Mesmo quando se trata de estudantes de classe média alta – supostamente com maior acesso e mais familiarizados com tecnologias "de ponta" –, os resultados dos experimentos apontam que falta fluência tecnológica aos chamados nativos digitais. Ou seja, o estudante não é, necessariamente, conhecedor dos significados e potencialidades heurísticas e transformadoras da tecnologia digital e de suas formas de processamento de informações; não consegue a acionar em situações diversas. É um usuário hábil, mas não consegue pensar com a máquina e os softwares e para além deles. Falta-lhe capital cognitivo para desenvolver e exercitar o pensamento analítico-crítico, de modo a construir suas próprias estruturas cognitivas com materiais extraídos da cultura que o circunda; falta-lhe, portanto, letramento digital.

O letramento digital pressupõe, nesse caso, o conhecimento sobre quem controla a IA ao longo da cadeia de produção e distribuição das informações. Cada vez mais as informações que as pessoas acessam são descobertas por buscas no Google ou via redes sociais, e os rankings de "*views*" e *shares* desses conteúdos são, em sua maior parte, determinados por algoritmos de IA que não são desenhados, computados e nem controlados pelas empresas

jornalísticas e seus profissionais, mas pelas grandes plataformas digitais – as chamadas *big techs*.

Outro aspecto fundamental que a experiência aqui apresentada revelou pode ser sintetizado na reflexão do professor da Universidade de Salamanca, Francisco José García-Peñalvo (2023, p. 345):

> Conocer el potencial y los límites de esta tecnología debe servir, ante la tentación de prohibir su uso en contextos educativos, para imponer el planteamiento de entender qué pueden aportar estas herramientas a los procesos de enseñanza/aprendizaje, como el análisis crítico, la comparativa de fuentes o la selección y formulación de las preguntas adecuadas. El proceso de interacción con las herramientas tiene un valor educativo en sí mismo. La calidad de las preguntas (prompts) y el diálogo que se origina influye en la calidad del contenido generado. Esto debe dar pistas al profesorado: el proceso es tanto o más importante que el resultado final.

Finalmente, há que se considerar também a questão ética da transparência sobre o funcionamento dos algoritmos e que diz respeito à utilização da IA para priorizar um conteúdo em detrimento de outro. A AI, de fato, pode distorcer e enviesar a informação, obedecendo a regras e fórmulas computacionais ininteligíveis para os demais e apresentando-se como neutra, por ser, aparentemente, resultado dum processo matemático. A transparência implica também responsabilizar quem controla a IA, ou seja, quem toma as decisões, e identificar quem é responsável pela sua gestão e supervisão.

Portanto, o potencial transformador da IA generativa, como nova fronteira da relação ente educação e comunicação, se efetivará quando for possível desenvolver políticas amplas de letramento digital, associadas a estratégias para tentar controlar os processos que definem a produção, a circulação e o consumo das informações.

Referências

BAUER, Thomas A. O valor público da Media Literacy. **LÍBERO**, São Paulo, n. 27, p. 9-22, 2016.

BREDARIOLI, C. M. M.; BATISTA, C. P. Internet – da democratização à desinformação: novas discussões para a interface Comunicação e Educação. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 45., 5-9 set. 2022, João Pessoa. **Anais** [...]. São Paulo: Intercom, 2022. Disponível em: https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2022/resumo/0804202222324662ec733efod60. Acesso em: 5 jul. 2023.

BUCKINGHAM, D. Inteligência Artificial na educação: uma abordagem de educação para a mídia. **David Buckingham**, [*s. l.*], 2023. Disponível em: https://davidbuckingham.net/2023/05/27/artificial-intelligence-in-education-a--media-education-approach/#more-4662. Acesso em: 26 jul. 2023.

BUCKINGHAM, D. **Manifesto pela educação midiática**. São Paulo: Edições Sesc, 2023.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CITELLI, A. **Comunicação e educação**: dinâmicas midiáticas e cenários escolares. Ilhéus: EDITUS, 2021, *E-book*. (Série Comunicação e Educação, v. 7). DOI: 10.7476/9786586213379.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos equipamentos culturais brasileiros: **TIC Cultura 2022**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20230621154638/tic_cultura_2022_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. *In*: DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992. p. 219-226.

EDDY, K. A mudança de hábitos de notícias e atitudes do público mais jovem. *In*: REUTERS INSTITUTE FOR THE STUDY OF JOURNALISM. **Digital News Report 2022**. Oxford: University of Oxford, 2022. Disponível em: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2022. Acesso em: 6 jul. 2023.

GARCÍA-PEÑALVO, F. J. La integración de la inteligencia artificial generativa en la práctica docente. *In*: SEMINÁRIO ESCOLA DIGITAL: A EDUCAÇÃO NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, 5., 21 abr. 2023, Bragança. **Anais** [...]. [*S. l.*: *s. n.*], 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7853091.

HEIDEGGER, M. A questão da técnica. **Scientiæ studia**, São Paulo, v. 5, p. 375-398, 2007.

HEIDEGGER, M. **Língua de tradição e língua técnica**. Lisboa: Vega, 1995.

JENKINS. H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORIN. E. **É hora de mudarmos de via**: as lições do Coronavírus. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

OROZCO GÓMEZ, G. **Educomunicação**: recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo: Paulinas, 2014.

REUTERS INSTITUTE FOR THE STUDY OF JOURNALISM. **Digital News Report 2022**. Oxford: University of Oxford, 2022. Disponível em: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2022. Acesso em: 3 jul. 2023.

ROSSETTI, Regina; GARCIA, Kethly. Inteligência artificial generativa. **Virtuajus**, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 253-264, 2023. Disponível em: https://smtpgw.pucminas.br/index.php/virtuajus/article/view/30769/21848. Acesso em: 18 mar. 2024.

SORTE, P. B. *et al*. Inteligência artificial e escrita acadêmica: o que nos reserva o algoritmo GPT-3? **Revista EntreLinguas**, Araraquara, p. e021035-e021035, 2021. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15352/11409. Acesso em: 5 jul. 2023.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: Unesco, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693. Acesso em: 20 mar. 2024.

ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

Curadoria paralela: pesquisa escolar e regimes de verdade em motores de busca

Marcia Azen[1]
Arlete Nery de Andrade[2]

Introdução

Em carta aberta de 2019[3], a diretora do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) expõe o que considera as maiores ameaças emergentes para as crianças de todo o mundo. Com as preocupações acerca de recursos ambientais, guerras e saúde mental estão questões emergentes, como a captura de pegadas digitais e a desinformação. O documento explicita potenciais impactos negativos da vigilância da atividade online de crianças e adolescentes para a "segurança, privacidade, autonomia e escolhas de vida futuras" e detalha como narrativas desinformativas podem causar danos objetivos e subjetivos às crianças, vindo potencialmente a formar "a geração de cidadãos mais cética de todos os tempos" (Fore, 2019).

No Brasil, segundo dados de 2022, 82% das crianças e adolescentes usuários da internet utilizam a rede como ferramenta de pesquisa para fazer trabalhos escolares (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023). Nesse ambiente, o Google detém cerca de 90% do mercado de buscadores[4] (além das buscas em outras plataformas da Alphabet, como o YouTube). Há algum tempo, nessa plataforma, a produtora de conteúdo Brasil Paralelo (BP) fulgura entre os

1 Doutoranda em Ciência da Informação, pelo Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGCI/IBICT/UFRJ), marcia.azen@gmail.com.
2 Doutoranda em Comunicação e Cultura, pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGCOM/ECO/UFRJ), arletenery@gmail.com.
3 A carta marca os 30 anos da adoção da Convenção sobre os Direitos da Criança (Fore, 2019).
4 Similar Web. Disponível em: https://www.similarweb.com/pt/engines/. Acesso em: 8 mar. 2023.

primeiros resultados (orgânicos[5] e patrocinados) das buscas pelo tema "história do Brasil", comum em pesquisas de estudantes. Fundada em 2016, a "Brasil Paralelo Entretenimento e Educação S/A" é uma produtora de conteúdo que vem se destacando em produções audiovisuais, como filmes e aulas, não só pela qualidade técnica dos materiais, mas também pelo amplo investimento em publicidade programática. A empresa tem aplicativo próprio para celulares e *Smart TV*, no qual disponibiliza seus conteúdos para assinantes, além de forte presença digital, por meio de site[6], canal no YouTube e perfil em diversas mídias sociais, como Facebook e TikTok. Embora ainda não sejam claras as fontes de recursos das produções do BP, a empresa é tema de pesquisas e sanções judiciais pelo seu conteúdo enviesado, desinformativo e com fortes indícios de ligações com *think tanks* ultraliberais e políticos de extrema direita (Netto, 2022; Sanz, 2022).

A posição privilegiada de tal fonte entre os resultados da pesquisa Google, a despeito dos vieses do seu conteúdo – voltado ao revisionismo histórico e discursos anticiência – provoca indignação já que, segundo a empresa responsável pelo buscador, a "especialidade das fontes" é fator importante nos resultados[7]. A aparente contradição desperta questionamentos sobre como é feita a curadoria da ferramenta e como esses critérios podem alterar o que é considerado socialmente como conhecimento. Nesse contexto, entende-se que a intercambialidade entre conteúdos de fontes plurais e processos de aprendizado não deve ser desprezada, tampouco a relação entre a curadoria promovida por motores de busca ou sistemas de recomendação de conteúdo e os paradigmas correntes de valor social da informação. Destarte, o objetivo geral desta investigação é compreender os impactos de sistemas comerciais de curadoria algorítmica na fundamentação de critérios de verdade e valor social, portanto, nos processos de construção de conhecimento, principalmente em idade escolar. Especificamente, busca-se: contextualizar as relações entre verdade, conhecimento e subjetivação na era digital; posicionar o Google no capitalismo de vigilância (Zuboff, 2020); explorar critérios de classificação e suas relações com regimes de verdade das mídias digitais. É importante frisar

5 "Orgânicos" são resultados não patrocinados, classificados de acordo com o sistema de relevância da empresa. As buscas foram feitas no site e aplicativo Google por 25 usuários distintos, entre 5 de janeiro e 8 de março de 2023, em dispositivos diversos. O BP figurou entre o 4º e o 7º lugar. Nos resultados patrocinados, apareceu em 1º lugar em todas as buscas realizadas.

6 Disponível em: https://www.brasilparalelo.com.br. Acesso em: 12 mar. 2023.

7 Segundo o Google, "os algoritmos da Busca examinam vários fatores e sinais, como as palavras da consulta, a relevância e usabilidade das páginas, a especialidade das fontes e a localização e configurações do usuário". Disponível em: https://www.google.com/intl/pt-BR/search/howsearchworks/how-search-works/ranking-results/. Acesso em: 12 mar. 2023.

que, mesmo sendo conhecido o fato de que o BP é anunciante do sistema Alphabet[8], optou-se por desconsiderar qualquer especulação da possível interferência direta dessa relação comercial no resultado da busca orgânica.

A pesquisa de base bibliográfica e documental, exploratória e interpretativa, faz uso da teoria crítica do século XX (Honneth, 1999), do pensamento foucaultiano sobre verdade e subjetividade (Foucault, 1989, 2019a, 2019b) e dos estudos culturais no que tange à educação midiática. Investiga publicações do portal Google sobre como funciona a sua busca e adota uma compreensão ampliada da mídia, considerando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como parte de um amplo conjunto de artefatos de produção, processamento e trocas cotidianas. Para esse conjunto, considera-se necessário um olhar interdisciplinar e uma educação crítica (Kellner; Share, 2008), que aborde não só os conteúdos, mas também o tratamento deles pelos sistemas.

> Ao combinar estudos culturais com pedagogia crítica, defendemos uma discussão em defesa da alfabetização crítica da mídia, que vise a ampliar a noção de alfabetização, incluindo uma ampla variedade de formas de cultura midiática, informações e tecnologias da comunicação e novos meios de comunicação [...] (Kellner, Share, 2008, p. 687).

Compreende-se também que o tema não está isolado do modelo econômico. A premissa aqui é a mesma de Morozov (2018), de que o debate digital é inócuo quando separado da crítica à acumulação capitalista. Soma-se a essas perspectivas a visão freiriana de uma pedagogia que não reproduza dinâmicas de opressão e que considere válidos os avanços tecnológicos que, de fato, respondem "fundamentalmente aos interesses humanos" (Freire, 2021, p. 127).

Conhecimento, constituição de verdades e a mediação do sujeito

Há tempos estudiosos se debruçam sobre a relação entre conhecimento, verdade e subjetividade, seja pela tentativa de compreender o empenho pela governabilidade autônoma do sujeito (Foucault, 2016), seja pela inexorável aceitação dos aculturamentos que vêm definindo sujeitos sociais, em detrimento de sujeitos comunais através dos tempos (Sodré, 2014). Adorno e Horkheimer (2006), naquilo que se refere à interferência da cultura das mídias, tratam o conhecimento como uma espécie de lascívia que o homem traduz como verdade. Se há exagero na tradução do conhecimento em verdade semelhante

8 Como já citado, a empresa investe fortemente em publicidade programática.

aos deleites da carne, pode ser que o tempo presente seja um grande termômetro de representação desse excesso, se incluirmos a Internet no contexto de culturas das mídias. Principalmente, se considerarmos a influência do entendimento de verdade naquilo de que é constituído o sujeito da contemporaneidade.

Doxa é o termo utilizado pela filosofia para tratar das questões ligadas à opinião. Platão (2002) diz que o conhecimento não pode estar pautado na *doxa*, sendo a verdade a única base epistêmica possível para sua constituição. Desde 2016, entretanto, o dicionário de Oxford introduziu um termo que entrou para os estudos da linguagem e produção de sentido e passou a subsidiar o questionamento sobre a relatividade da verdade: pós-verdade. Em seu contexto, fatos objetivos podem valer tanto quanto uma opinião. Na dita era da "pós-verdade", a construção do conhecimento se faz com base no discurso do convencimento, que parte não mais da exatidão cientificista, mas da perspectiva da opinião (*doxa*), que pode não se flexibilizar (ortodoxia) ou se propor ao extremo contraditório (*paradoxia*). A partir daí, muito tem se alterado na sociedade nos últimos tempos, como a reivindicação do conservadorismo e o confronto direto ao diferente para propor uma nova ordem social, e é nesse contexto que propostas como a do portal Brasil Paralelo encontram acolhimento. Toda a pesquisa histórica sobre o Brasil, registros, evidências são facilmente substituídas pela conveniência/opinião, que é modelada e formatada na conformação estética do ambiente web (design, hipertexto, imagens etc.) e inventa uma nova realidade, um novo real (Baudrillard, 1991).

Na perspectiva da determinação ética em Platão, contudo, a opinião continua em seu mesmo lugar, nos extremos da verdade. Assim, a opinião não pode gerar verdade, pois esta só é gerada a partir da razão, que é a essência[9] da verdade. A essência, por sua vez, não é algo moldável ou que pode ser formatado. Nós não aprendemos a essência das coisas, mas sim intuímos e construímos sentidos a partir delas (Amaral, 2015). E é a partir da intuição e construção de sentido sobre o que é real é que será possível descrever um fato e a verdade sobre ele. Não será possível, então, partir de algo não real, que não aconteceu, para se estabelecer algum princípio de verdade. E, nessa perspectiva, não existirá verdade baseada em algo não real, ou que habita apenas a ordem da opinião.

Considerando as condições que formam o sujeito do século XXI, é interessante atentar o olhar para o contexto no qual a pós-verdade se constitui

9 Utilizamos aqui a questão da essência pautada no princípio primitivo da *Ousia*, a forma e essência das coisas, que propõe que tudo é substância, inclusive Deus. Platão e Aristóteles usaram frequentemente a palavra em seus discursos e é com o significado trazido por esses filósofos que hoje é utilizada (Amaral, 2015).

como possibilidade neste tempo, no qual a cultura de massa segue criando padrões, tornando tudo muito parecido (Lima *et al.*, 1989). Segue imperativa a interferência do modelo capitalista na constituição do sujeito da contemporaneidade, que está em constante deslocamento, com a ingerência da mediação digital na sua perspectiva de consumidor. Na era do capitalismo de vigilância, a heterotopia digital[10] (Gregolin, 2016) permeia os caminhos que levam os sistemas de verdade a definirem o sujeito do século XXI.

Schneider (2022, p. 62) avalia que a "pós-verdade" não reflete exatamente uma desvalorização da noção de verdade, mas sim o agravamento da "crise de credibilidade das principais autoridades cognitivas modernas – a Imprensa dita séria, a Ciência e o Estado de Direito". Essa perda de confiança viria da percepção, por parte de uma ampla camada da sociedade, de que "essas instituições se afastaram do interesse público" (Schneider, 2022, p. 62), não estão mais a serviço das suas demandas cotidianas. A crise da Ciência também se mostra na crise da Escola nos moldes modernos e de seus critérios para a adoção de conteúdos didáticos em detrimento de outros. O questionamento dos modelos hegemônicos de conhecimento e a bem-vinda abertura das práticas escolares para saberes plurais, fora do escopo das formas tradicionais de ciência, acontecem em paralelo a um revisionismo de cunho conservador e à contestação do valor dos conteúdos de consenso científico.

Schneider (2022, p. 39) também reflete sobre a legitimidade do conhecimento, deslocando o habitat deste ao longo da história da humanidade, e indaga: "se em determinada época a instância dominante era a igreja católica, e depois passou a ser a universidade, a ciência, o Estado, a imprensa, a mídia – hoje será o Tik Tok e o WhatsApp?".

Assim, para o autor, as mediações algorítmicas de hoje, praticadas com base numa programação que desconsidera limites naturais, culturais ou legais, vêm atendendo de maneira precisa a um modelo capitalista em franco processo de readaptação. Elas ocorrem num contexto social multicultural, pautado por reflexões de falsas simetrias de conhecimento e de reinterpretações

10 Foucault (2019) apresenta a heterotopia para explicar os deslocamentos existentes nos processos de subjetivação, ocorridos a partir da alteridade, do olhar do outro e de si mesmo, que será diferente a cada linha da história, e que, portanto, projeta o sujeito de uma época. Há várias possibilidades heterotópicas, como a heterotopia da crise (ex.: o sujeito da pandemia), heterotopias temporais (ex.: o sujeito representado no museu), heterotopias da ilusão (ex.: o sujeito projetado do espelho). Ao longo dos tempos, diversos autores se utilizaram do conceito foucaultiano para representar sua linha de pensamento. Gregolin (2016) propõe a heterotopia digital, para falar do sujeito que se projeta no ambiente digital, sobretudo aquele que se apresenta nas redes sociais.

de exercício de poder, que modelam um tipo de negócio de extrema eficiência. Pelo menos até o momento.

A Internet vem se redesenhando nos últimos 30 anos. O que já foi a promessa de inclusão, democratização da informação, aceno de experiências antes inacessíveis, tornou-se mais um dispositivo de controle e poder (Foucault, 1989), com sua agravante premissa de não-lugar, ou, o termo popularmente adotado, "terra de ninguém". Talvez até seja possível afirmar que há uma nova ordem social a partir da popularização da internet e do acesso às tecnologias amigáveis que contribuíram para a promoção de um tipo de consciência coletiva – ou a tentativa de – sobre gênero, classe e raça, que favoreceu a manifestação e a organização de maiorias minorizadas, antes sem voz. Nem tudo é ruim na Internet, afinal.

O contrário, entretanto, também surge, com a contestação desse novo modelo, que, por sua vez, reivindica alguns padrões, muitos deles já até historicamente rechaçados. As corporações que fizeram do ambiente digital online o seu local de apropriação se utilizam e se beneficiam desse dualismo, potencializando o aparecimento de novos modelos de organização social, mas também questionando os mesmos modelos, e tudo em uma velocidade de transmissão que não permite a reflexão. Um novo sistema de constituição e profusão de supostas verdades, diversas e voláteis. Sobre isso refletiram Rouvroy e Berns (2015, p. 37):

> […] o novo regime de verdade digital se encarna numa multiplicidade de novos sistemas automáticos de modelização do "social", ao mesmo tempo à distância e em tempo real, acentuando a contextualização e a personalização automática das interações securitárias, sanitárias, administrativas, comerciais.

Uma das estratégias de sobrevivência do capitalismo é a apropriação de tudo o que pode ser comercializado. As subjetivações que ganham voz e vez com a digitalização da vida também se apresentam como potenciais segmentos de consumo e pautam o algoritmo – e são por ele retroalimentadas – no que concerne à oferta de conteúdo e produção para esse mesmo consumo (Tadeu, 2021). Mas na medida em que os resultados vêm dos algoritmos e das inteligências artificiais (IAs), e que eles podem desconsiderar relevantes questões concernentes ao humano, pode haver o deslocamento da vontade de saber, que aqui propomos como uma heterotopia do desejo[11]. Seria inevitável estabelecer o mínimo de padrões de identificação, com o intuito de direcio-

11 Aqui, as autoras se apropriam do conceito foucaultiano para tratar do deslocamento do sujeito na direção da contemplação do saber e da fuga da frustração da ignorância.

nar o gosto, a vontade e esse desejo. Deslocar o desejo, portanto, implicaria, necessariamente, deslocar o próprio entendimento da subjetividade deste início de século.

Mediação algorítmica e vigilância

Um dos processos sociais alavancados pelo avanço das TICs no cotidiano é a substituição de *gatekeepers*[12] e curadores humanos, como jornalistas, professores e bibliotecários, por formas de classificação e seleção da informação baseadas em algoritmos. Segundo Castro (2022, p. 144), esses "artefatos sociotécnicos" agregam significado aos conteúdos propostos, e têm impacto nas práticas sociais às quais são incorporados:

> Como linguagem, os algoritmos também são regidos por uma dimensão sintática; e, a partir das escolhas postas em prática nesta etapa, são desencadeadas as dimensões semântica (construção de sentidos) e pragmática (o que os usuários fazem com eles) [...]. O vislumbre dessas três dimensões da gramática dos algoritmos aponta para os campos possíveis de questões que eles levantam (Castro, 2022, p. 144).

Para Bezerra e Almeida (2020, p.11), os processos de mediação por agentes humanos podem ser vistos tanto como agregadores de "valor aos bens culturais, informacionais ou processos comunicacionais", quanto como uma espécie de "imposição de valores" às competências receptivas dos sujeitos. Para os defensores do segundo parecer, os novos fluxos informacionais e a aparente desintermediação promovida pelas TICs foram recebidos como ganhos substanciais de autonomia nos processos de construção de conhecimento. No entanto, tais artefatos vêm sendo largamente naturalizados no "suposto papel de guias precisos e seguros para os usuários sobre as informações de que precisam", por uma "falsa ideia de neutralidade" (Bezerra; Almeida, 2020, p. 11). A lembrança de que estão a serviço das companhias que as criaram, e operam segundo um modelo de negócio, parece um eco sem aderência social, diante da enorme gama de facilidades oferecidas.

No presente caso, o Google simboliza bem essas comodidades. Nomeada por Zuboff (2020) como *capitalismo de vigilância*, a lógica "parasitária" da qual a Alphabet (proprietária do Google) é representante é um sistema de acumulação baseado na captura de dados e metadados pessoais para conver-

12 Agente que filtra e seleciona informações na produção e oferta de notícias e outros conteúdos, segundo critérios que podem envolver relações de poder, aspectos subjetivos, interesses sociais e linhas editoriais.

são em ativos de predição, para fins de publicidade programática. Em 2022, quando a empresa faturou um total de 282,83 bilhões de dólares, o percentual advindo de receitas de publicidade foi de 79% (US$ 224,47 bilhões), dos quais, 162,45 bilhões vieram só do AdWords da busca Google (Cuofano, 2024). Zuboff (2020) também expõe que a prerrogativa de sustentação do modelo econômico de vigilância se impõe, como princípio, às dinâmicas de mediação entre conteúdos e usuários. A autora ressalta que não só os usuários são vistos como fonte de *commodities* (dados), mas também os conteúdos, dos quais é extraído valor comercial, à revelia de seu valor social e ético.

> Não há nada de neutro em vigor na intermediação de vigilância, uma vez que o imperativo extrativista e sua exigência de economias de escala em oferta de superávit significam que o capitalista de vigilância precisa utilizar todo meio disponível para atrair uma maré interminável de conteúdo para sua costa. O intermediário de vigilância não mais apenas abriga o conteúdo, mas extrai agressiva, secreta e unilateralmente valor deste (Zuboff, 2020, p. 134).

A autora destaca também que a "indiferença radical" manifesta na operação dessas corporações digitais – que julga os conteúdos por "volume, abrangência, curtidas e permanência, apesar do fato óbvio de seus significados profundamente diversos se originarem de situações humanas distintas" – cria uma forma de conhecimento "fundamentalmente associal" (Zuboff, 2020, p. 567). Para Morozov (2018, p. 170), a fé nessa espécie de "consenso algorítmico" (em que não há nenhum consenso de fato), "é um caminho certo para o desastre cultural e político".

Os critérios e impactos da busca Google

Segundo o próprio Google, seus sistemas "não são projetados para analisar conceitos subjetivos como o ponto de vista ou a inclinação política de uma página"[13]. Para Marcuse (2015, p. 155), desde o início da aplicação de métricas quantificáveis aos objetos, há um afastamento das ciências em relação aos valores subjetivos, ou, em outras palavras, aos valores não mensuráveis objetivamente: "A quantificação da natureza, que levou à sua explicação em termos de estruturas matemáticas, separou a realidade de todos os fins inerentes, e consequentemente, separou o verdadeiro do bom, a ciência da ética". Além da indiferença, travestida de suposta neutralidade, é importante destacar

13 Disponível em: https://www.google.com/search/howsearchworks/how-search-works/ranking-results/?hl=pt-br#relevance. Acesso em: 15 jan. 2023.

que os critérios e as classificações aos quais os conteúdos são submetidos pela ferramenta de busca não partem de uma natureza intrínseca e tampouco são representações plenas do objeto, mas atribuem modelos pré-formatados àquilo que pode ser conhecido; "não descobrem uma realidade existente independentemente; elas ajudam, em parte a criá-la" (Pasquale, 2015, p. 10).

Mesmo com critérios complexos, não transparentes e constantes atualizações[14], há muitos indicativos de que o sistema de classificação do Google ainda se guie fortemente por parâmetros de popularidade e alcance das páginas candidatas, como "taxa de cliques", "taxa de rejeição" e "tempo de permanência"[15]. Não só para buscas no Google, mas também no YouTube, é possível encontrar indícios, nos próprios documentos das empresas, de que a experiência positiva e o potencial de profundidade de circulação são fatores importantes para determinar a relevância de um conteúdo[16].

Considerando apenas práticas reconhecidas pela companhia, além da relevância por palavras-chave e por "gráfico de citação" (link), presentes desde os primeiros testes com o PageRank[17], o Google vem atualizando seu sistema de rastreamento, indexação, classificação e oferta de conteúdos a partir de critérios próprios de "significado, relevância, qualidade, usabilidade e contexto"[18]. Atualmente, a ferramenta captura e interpreta dados de navegação de um gigantesco conjunto de usuários e páginas para estimar se determinado conteúdo é bom candidato a resultado de determinada busca. Segundo a empresa, são usados "dados de interações agregados e anonimizados para avaliar se os resultados da pesquisa são relevantes para consultas, transformando-os em sinais que ajudam os sistemas de aprendizado de máquina

14 As mais recentes atualizações do buscador, segundo a empresa, procuram considerar também critérios como especialização, autoridade, credibilidade e experiência (E-E-A-T). Disponível em: https://developers.google.com/search/blog/2022/12/google-raters-guidelines-e-e-a-t. Acesso em: 9 jan. 2023.

15 Disponível em: https://searchengineland.com/google-clicks-ctr-bounce-rate-ranking-388049. Acesso em: 9 jan. 2023.

16 Disponível em: https://www.google.com/intl/pt-BR/search/howsearchworks/how-search-works/ranking-results/#relevance e https://support.google.com/youtube/answer/141805?hl=pt-BR&ref_topic=9313691#zippy=%2Ccomo-o-youtube-escolhe-os-v%C3%ADdeos-que-ser%C3%A3o-promovidos%2Ccomo-mostrar-meus-v%C3%ADdeos-para-um-p%C3%BAblico-maior. Acesso em: 9 jan. 2023.

17 Sistema base de classificação do Google, usado desde o lançamento. Disponível em: https://developers.google.com/search/docs/appearance/ranking-systems-guide?hl=pt-br e em http://infolab.stanford.edu/~backrub/google.html. Acesso em: 15 jan. 2023.

18 Disponível em: https://www.google.com/search/howsearchworks/how-search-works/ranking-results/?hl=pt-br#relevance. Acesso em: 15 jan. 2023.

a estimar melhor a relevância"[19]. Disso se apreende que o comportamento de cada usuário, relativo a cada página (sinais de interesse, como assistir a vídeos disponíveis, por exemplo) é tido como sinal de relevância (ou não) para outros usuários, em uma arquitetura de filtragem colaborativa. Além disso, por padrão, a pesquisa Google também é personalizada[20], o que significa que informações do próprio usuário, como "localização e histórico de pesquisas", interferem nos resultados.

Já na forma de identificar a qualidade das informações, um dos sinais que, para o Google, demonstra "especialidade, autoridade e confiabilidade" é "se outros sites importantes têm links ou referências ao conteúdo"[21] (o que é chamado de *backlink*, ou link de entrada ou ainda *inbound link*). Baseado em métricas bibliométricas de relevância por citação, bem anteriores à existência da empresa, esse parâmetro objetivo de qualidade baseia-se em uma controversa neutralidade axiológica, considerando principalmente a quantidade de links que apontam para determinado endereço e uma suposta "importância" dos sites em que estão esses links de entrada. É importante lembrar que o rastreamento e quantificação dessas referências não considera se o conteúdo está sendo citado para refutação ou ratificação. Portanto, entende-se que esse critério enviesa o valor social dos conteúdos oferecidos, e não leva em conta o contexto ou ponto de vista de onde foram criados.

Há ainda o critério de usabilidade, que considera que um site mais rápido, acessível e responsivo deve ser privilegiado pela busca. Tanto esse quanto o critério de citações (*backlinks*) reforçam a influência que o investimento financeiro pode ter sobre os resultados, já que estão, em geral, ligados à disponibilidade financeira para o desenvolvimento e alimentação da página por profissionais especializados, ou, ainda, a um problemático "mercado" de *backlinks* (Rudnitzki; Scofield, 2020). Considerando os fatores que podem melhorar o desempenho de um site nos resultados da pesquisa Google[22], é possível dizer que produtores com mais recursos para investir em programação e redação baseadas em *search engine optimization* (SEO)[23], bem como em forte presença em mídias sociais e plataformas digitais, têm mais chances de serem relevantes nos resultados, o que retroalimenta os processos de filtragem colaborativa e personalização.

19 Ver nota anterior.
20 Ver nota anterior. A busca do Google tornou-se personalizada em 2009.
21 Ver nota anterior.
22 Disponível em: https://developers.google.com/search/docs/essentials?hl=pt-br. Acesso em: 15 jan. 2023.
23 Otimização para mecanismos de busca, em português.

Considerações finais

A curadoria baseada em métricas de popularidade e engajamento se insere em um contexto maior, em que os princípios de verdade e suas modernas instituições garantidoras estão em crise. Na pós-verdade, os indivíduos navegam em uma heterotopia digital acelerada, retroalimentada pela apropriação comercial e pelo deslocamento de suas subjetividades. O excesso de supostas e voláteis verdades, baseadas em opinião, cria desorientação e um constante deslocamento do desejo.

Figurar na primeira página de resultados do Google é a meta de muitas empresas produtoras de conteúdo, já que a imensa maioria dos usuários escolhe o que melhor corresponde ao assunto buscado entre as dez primeiras opções oferecidas (Ahmed, 2020). O fato de uma página de cunho revisionista e negacionista aparecer nessa privilegiada posição na busca por um tema escolar desperta questionamentos sobre os critérios da plataforma para aferir a relevância das informações por ela indexadas e os impactos sociais da ampla adesão a esses critérios.

Os resultados pretensamente neutros fornecidos pelo Google, que, em algumas visões teóricas, seriam mais assertivos por não sofrerem influência cultural e valorativa de agentes humanos, no fundo manifestam uma problemática indiferença quanto às condições sócio-históricas de produção dos conteúdos recuperados. Agrava o contexto a multiplicação, nos últimos anos, de fontes sem rigor epistemológico, em função dos baixos custos de produção e do forte apelo de possíveis ganhos financeiros por meio de novas plataformas de exibição. Muito embora a facilidade de produção e distribuição de conteúdo traga, por outro lado, a dimensão benéfica da democratização da produção e acesso ao conhecimento, essa maior diversidade termina por ser também atravessada pela lógica sistêmica da curadoria. Esta, que privilegia citações, engajamento e melhores práticas de SEO, na maioria das vezes se traduz em *ranquear* melhor páginas com mais recursos, que investem em programação, redação e arquitetura especializadas nos parâmetros do algoritmo Google e baseadas nas possibilidades de otimização. Outros conteúdos, muitas vezes mais assertivos em termos de pesquisa ou de maior valor social (ético, relativo ao bem comum), mas que não foram editados e publicados nesses parâmetros, não conseguem visibilidade dentro da ferramenta.

A análise das dimensões semântica e pragmática revela que a página de resultados do Google carrega sentidos de veracidade e hierarquia, e cada clique e navegação nesses conteúdos, em função desse entendimento, altera a sua relevância para buscas futuras, em um ciclo de retroalimentação. Importante lembrar que a empresa, que se propõe a "organizar as informações do

mundo para que sejam universalmente acessíveis e úteis para todos"[24], não é pública, seus algoritmos são segredos industriais e não estão abertos à pesquisa. À medida que a companhia (e outras, como a OpenAI/Microsoft) também investe no processamento de linguagem natural (PLN) das IAs, que interpreta perguntas feitas de forma coloquial[25], a sua mediação com fins comerciais tende a tornar-se ainda mais invisível, ratificando-se como um oráculo imparcial e eficiente. Isso é ainda mais visível nas práticas dos usuários em idade escolar com acesso a tecnologias como Alexa e Siri[26], para os quais as conversas com IAs são naturais e cotidianas.

Ainda que considerando apenas os fatores de relevância admitidos pelo Google, os objetivos de negócio da plataforma e do capital investido pelos produtores de conteúdo demonstram se sobrepor ao lastro de legitimidade científica e ao melhor interesse social como prerrogativa de lugar privilegiado no ranking na ferramenta. Entende-se que a oferta de resultados de pesquisa se encontra subjugada ao imperativo de geração de capital, portanto, a satisfação do desejo por conhecimento seria um coadjuvante que falsamente conduz a busca.

A investigação da curadoria sistêmica do Google – cuja lógica estende-se a outras plataformas baseadas no capitalismo de vigilância – revela que a falsa objetividade esconde diferentes enganos e vieses, dos quais se destacam alguns: a pretensa neutralidade axiológica da busca gera uma falsa equidade epistemológica entre as fontes e esconde o lastro social do conhecimento; a relevância por links privilegia a quantidade e não a qualidade do que é citado; a interferência das práticas de SEO dá vantagem aos conteúdos com mais recursos financeiros e a personalização da busca distancia a informação obtida e o conhecimento gerado de suas bases coletivas de interesse e aplicação. Por sua forte presença e capilaridade no meio social, infere-se que o regime de verdade da curadoria digital pode se sobrepor ao paradigma ético e social de consenso científico, impactando a construção social do conhecimento. Resultados pretensamente neutros, hierarquizados pelo Google, no fundo

24 Disponível em https://about.google/intl/ALL_br/. Acesso em: 14 mar. 2023.

25 A empresa investe, desde 2018, no algoritmo Bidirectional Encoder Representations from Transformers (BERT). Disponível em: https://blog.google/products/search/search-language-understanding-bert/. Acesso em 14 mar. 2023. Recentemente, o Google lançou a IA Gemini, chatbot anteriormente conhecido como Bard. Disponível em: https://gemini.google.com/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=2024ptBR_gemfeb&gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwwYSwBhDcARIsAOyL0fg4OskL2Wv8T0aHT1EmEOpJrkaqNDzEYRorNmwUPvDScRvE0Pdj4TIaAvhIEALw_wcB. Acesso em: 25 mar. 2024.

26 Assistentes virtuais da Amazon e da Apple, respectivamente.

manifestam uma problemática indiferença quanto às condições sócio-históricas de sua produção.

Dada a enorme presença de tais sistemas nas práticas escolares, parece mais razoável indicar seus vieses do que supor que plataformas comerciais deixarão de ser, pelo menos em curto prazo, a primeira opção de ferramenta de busca. Em concordância com a diretora do Unicef (Fore, 2019), não podemos nos valer da crença de que a verdade tem algum poder inato contra a desinformação na era digital. Enquanto as pesquisas em bases plurais digitais são um benefício à disposição de boa parte das crianças e adolescentes, alunos jocosos lembram que o melhor lugar para esconder uma informação é na segunda página do Google, afinal, ninguém vai até lá. Se quem ocupa as primeiras linhas do buscador tem grandes chances de definir as representações do conhecimento e dos sujeitos do nosso tempo, para que a pesquisa seja uma prática emancipadora, é necessária a superação do domínio que a maquinaria de vigilância impõe às ações e aos sentidos das buscas online.

Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

AHMED, Arooj. New Study Reveals That the First Organic Result in Google Search Has an Average CTR of 28.5 Percent. **Digital Information World**, [*s. l.*], 17 July 2020. Disponível em: https://www.digitalinformationworld.com/2020/07/new-study-reveals-that-the-first-organic-result-in-google-search-has-an-average-ctr-of-28-percent.html. Acesso em: 16 jan. 2023.

AMARAL, Márcio Tavares d'. **Os assassinos do sol**: uma história dos paradigmas filosóficos. Patrística – séculos I a VIII. v. 1. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

BAUDRILLARD, Jean. A precessão dos simulacros. *In*: BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação**. São Paulo: Editora Pedra D'Água, 1991.

BEZERRA, Arthur Coelho; ALMEIDA, Marco Antônio de. Rage against the machine learning: a critical approach to the algorithmic mediation of information. **Brazilian Journal of Information Studies: Research trends**, Marília, v. 14, n. 2, p. 6-23, 2020.

CASTRO, Paulo César. Tecnologia, informação e cultura: saber e poder em tempos de algoritmos e big data. *In*: SALDANHA, Gustavo; CASTRO, Paulo César (org.). **Ciência da Informação**: sociedade, crítica e inovação. Rio de Janeiro: IBICT, 2022. p. 152.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC kids online Brasil 2022**: Pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil. São Paulo: CGI.br, 2023. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/1/20230825142135/tic_kids_online_2022_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

CUOFANO, Gennaro. **Quanto dinheiro o Google ganha com publicidade? Four Week MBA**, [*s. l.*], 2024. Disponível em: https://fourweekmba.com/pt/quanto-dinheiro-o-google-ganha-com-publicidade/. Acesso em: 14 fev. 2023.

FORE, Henrietta. An open letter to the world's children. **Unicef**, [*s. l.*], 2019. Disponível em: https://www.unicef.org/child-rights-convention/open-letter-to-worlds-children?utm_campaign=general&utm_source=referral&utm_medium=media. Acesso em: 12 mar. 2023.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2016

FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Discursos e imagens do corpo: heterotopias da (in)visibilidade na web. **GEADA – Grupo de Estudo de Análise do Discurso**, Araraquara, 1 jun. 2016. Disponível em: http://geadaararaquara.blogspot.com/2016/06/discursos-e-imagens-do-corpo.html. Acesso em: 18 ago. 2024.

HONNETH, Axel. Teoria crítica. *In*: GIDDENS, A.; TURNER, J. (org.). **Teoria social hoje**. São Paulo: Unesp, 1999.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 29, n. 104, p. 687-715, out. 2008.

LIMA, Luiz Costa *et al*. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. São Paulo: Edipro, 2015.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

NETTO, Paulo Roberto. TSE mantém Brasil Paralelo desmonetizado e veta vídeo da facada até eleição. **UOL**, Brasília, DF, 20 out. 2022. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/eleicoes/2022/10/20/tse-mantem-brasil-paralelo-desmonetizado-e-veda-video-da-facada-ate-eleicao.htm. Acesso em: 8 mar. 2023.

PARTICIPAÇÃO DE MERCADO dos motores de busca: tendência de 12 meses. **Similar Web**, [*s. l.*], 2023. Disponível em: https://www.similarweb.com/pt/engines/. Acesso em: 8 mar. 2023.

PASQUALE, Frank. The Algorithmic Self. **The Hedgehog Review**, Charlottesville, v. 17, n. 1, 2015. Disponível em: https://hedgehogreview.com/issues/too-much-information/articles/the-algorithmic-self. Acesso em: 13 mar. 2023.

PLATÃO. **República**. Taubaté: Scipione, 2002.

ROUVROY, Antoinette; BERNS, Thomas. Governamentalidade algorítmica e perspectivas de emancipação: o díspar como condição de individuação pela relação? **Revista Eco-Pós**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 36-56, 27 out. 2015.

RUDNITZKI, Ethel; SCOFIELD, Laura. Página do Exército e sites governamentais ajudam desempenho de portais bolsonaristas no Google. **Agência Pública**, [*s. l.*], 16 nov. 2020. Disponível em: https://apublica.org/2020/11/pagina-do-exercito-e-sites-governamentais-ajudam-desempenho-de-portais-bolsonaristas-no-google/#. Acesso em: 21 ago. 2024.

SANZ, Raphael. Por dentro do "Brasil Paralelo": o modus operandi da produtora de extrema direita. **Revista Fórum**, [*s. l.*], 4 set. 2022. Disponível em: https://revistaforum.com.br/brasil/2022/9/4/por-dentro-do-brasil-paralelo-modus-operandi-da-produtora-de-extrema-direita-122713.html. Acesso em: 5 jan. 2023

SCHNEIDER, Marco. **A era da desinformação**: pós-verdade, Fake News e outras Armadilhas. Rio de Janeiro: Garamond, 2022.

SODRÉ, Muniz. **A ciência do comum**: notas para o método comunicacional. Petrópolis: Vozes, 2014.

TADEU, Tiago. **Trabalho social gratuito e o capital-informação**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro; Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2021.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano da nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

A plataformização e a escola: temporalidades a partir de Milton Santos

Marcelo Augusto Pereira dos Santos[1]

Epígrafes

Iniciamos com duas frases. A primeira é de Paulo Freire (1996, p. 50), que declara: "O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade". A segunda é uma citação do cientista da computação Jaron Lanier (2018) em uma palestra, que afirma: "Não podemos ter uma sociedade na qual, se duas pessoas desejam se comunicar, a única forma de isso acontecer seja pelo financiamento de uma terceira pessoa que deseja manipulá-las".

Introdução

A dialogicidade, conforme delineada por Paulo Freire (1996), emerge como um dos conceitos preponderantes quando se aborda a concepção de uma escola emancipadora destinada a crianças e adolescentes. Nesse contexto, a premissa subjacente é torná-los protagonistas ativos da sociedade, proporcionando-lhes não apenas uma assimilação do conhecimento socialmente construído pela humanidade, mas uma aprendizagem intrinsecamente significativa e analítico-crítica em relação a esse conhecimento. Essa abordagem se efetiva por meio do diálogo autêntico e do encontro com os outros. A relevância intrínseca desse conceito reside no fato de que, conforme ressalta Freire (1996, p. 31), "os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença". Entretanto, dentro desse dinamismo inquisitivo e curioso do diálogo entre indivíduos, quando ocorre em ambiente virtual,

1 Mestrando de Ciências da Comunicação, pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), marklienista@gmail.com..

em especial, plataformas digitais, surge também um terceiro sujeito. Como observado por Lanier (2018), sujeito com interesses próprios, muitas vezes inclinado a extrair ganhos da manipulação desse diálogo.

E o que isso tem a ver com temporalidade? Por um lado, a natureza dos sujeitos dialógicos demanda um espaço de tempo para ouvir, expressar, analisar e refletir. Em outras palavras, existe uma intrínseca ritualidade que requer tempo para se desdobrar. Por outro lado, a manipulação do terceiro sujeito nesse diálogo visa minimizar o investimento de tempo, constantemente acelerando a troca e exigindo uma transparência imediata. Como indicado por Byung-Chul Han (2017, p. 9), tal manipulação busca se conformar ao tempo produtivo, em que a maximização da produção resulta em maior lucratividade: "As coisas se tornam transparentes quando eliminam de si toda e qualquer negatividade, quando se tornam rasas e planas, quando se encaixam sem qualquer resistência ao curso raso do capital, da comunicação e da informação". Em contrapartida, "rituais e cerimônias, ao contrário, são processos e acontecimentos narrativos, que se esquivam da aceleração" (Han, 2018, p. 70). Portanto, o diálogo surge como uma questão temporal problemática para o ideal de lucro.

Integrando essas reflexões à esfera educacional, especificamente ao ambiente escolar, mesmo quando não adota a perspectiva freiriana, é possível perceber que seu cotidiano se fundamenta em variadas ritualidades que operam em uma cadência mais lenta, desassociada do tempo produtivo

Antes de prosseguirmos, é crucial realizar uma adequação terminológica. Ao mantermos o termo *tempo produtivo* relacionado ao aspecto temporal, estamos essencialmente concordando com a cooptação capitalista que abrange tudo, desde o trabalho até a produção. Pintar um quadro, compor uma música ou engajar-se em um projeto também pode ser considerado como uso produtivo do tempo, embora não necessariamente ligado à lucratividade. Nesse sentido, a partir de Han (2018), vamos nos referir a um *tempo lucrativo* específico para denotar um tempo que serve às demandas do capital. Com essa distinção esclarecida, continuamos nossa discussão.

Com o avanço cada vez mais acentuado das plataformas e sua habilidade de mobilizar tempos e comportamentos, ajustando tanto as atividades quanto as pessoas ao "tempo lucrativo" por meio da aceleração social, a escola é confrontada:

> Diante deste quadro, fica no ar a pergunta acerca de como as instituições tradicionais, aquelas responsáveis, em tese, pela formação educativa, religiosa, política, ética, moral, à maneira das escolas, igrejas, partidos, famílias etc., localizam-se frente aos mecanismos de aceleração social, da decisiva dominância dos mediadores tecnocomunicativos, do aparente desconforto resultante do shrinking of the present (Citelli, 2016a, p. 15).

Todas as instituições escolares são questionadas, independentemente da diversidade e da desigualdade que se manifestam no contexto nacional (Citelli, 2016b, p. 9).

Sob uma perspectiva interdisciplinar que entrelaça Educação e Comunicação, este artigo examina a relação exposta por meio dos conceitos de Milton Santos (2006), amplamente abordados em sua obra seminal *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. Santos (2006) conceitua o espaço como um conjunto inextricável de formas e vida, destacando que cada forma encapsula um fragmento da sociedade em constante movimento. Na sua explanação, o autor sublinha a importância de considerar a dimensão local do espaço e suas articulações com a sociedade em um contexto mais amplo. A partir desse entendimento, emergem os conceitos de espaço geográfico, meio técnico-científico-informacional e psicosfera/tecnosfera.

Apresentamos, metodologicamente, uma revisão teórica que interliga conceitos de renomados autores, tais como Byung-Chul Han, Paulo Freire e Adilson Citelli, aos de Milton Santos, com a finalidade de evidenciar a tensão temporal entre plataformas e a escola. Assim sendo, esta não é uma pesquisa aplicada. Complementarmente, não tendo como objetivo a aplicação direta, esta reflexão ilustra como o conjunto de conceitos de Milton Santos se configura como um arcabouço teórico relevante para comunicadores, educadores e educomunicadores discutirem diferentes fenômenos nessa interface, como o aqui discutido, entre plataformização e escola.

Indubitavelmente, o diálogo entre saberes provenientes de distintas áreas do conhecimento se mostra imprescindível. Portanto, anteriormente delineamos um esboço comunicacional para abordar a questão.

A necessária abordagem comunicacional

As Tecnologias Digitais de Informações e Comunicação (TDICs) provocam alterações profundas na forma como as pessoas interagem. Essa transformação repercute em todos os âmbitos da vida: relações interpessoais, dinâmicas familiares, cenário político, economia e esfera profissional. Hoje, tudo converge para a prática comunicativa digitalizada na centralidade da tessitura social:

> uma conjuntura social e histórica na qual os diferentes sistemas e processos comunicativos ganharam lugar de centralidade. Equivale dizer: os múltiplos planos e níveis estruturantes da vida social passaram a elaborar os seus fluxos internos tendo como mediadores as possibilidades e mesmo facilidades permitidas pelas redes de computadores, dos

> dispositivos fixos ou móveis, estejam a eles acoplados adjetivos como velhas ou novas tecnologias (Citelli, 2015, p. 64).

Isso impacta as reflexões no campo de pesquisa em Comunicação, como ressaltado por Beth Saad Corrêa (2015, p. 3):

> seria necessário buscarmos uma epistemologia para a comunicação digital, ou mais sensato reconfigurarmos o entendimento epistemológico da Comunicação como um todo a partir das variáveis e contextos decorrentes do enraizamento da digitalização no tecido social?

A partir dessas ponderações, Beth Saad Corrêa (2015) identifica três características da contemporaneidade digital e, ao discorrer sobre elas, situamos a interconexão entre os conhecimentos. A primeira é a centralidade do fenômeno comunicacional, que instiga a não considerar somente a escola, mas a destacar as plataformas como protagonistas nessa dinâmica, sendo a sua influência sobre a escola o objeto de análise. Essa perspectiva é pertinente em virtude das condições histórico-sociais (Lopes, 2011). Diante dessa centralidade, a própria natureza da aprendizagem, muitas vezes limitada no campo educacional, difunde-se:

> uma das grandes mudanças que trouxeram as novas tecnologias de informação à educação – e que os meios audiovisuais introduziram, mesmo que nem sempre se reconheça – consistiu precisamente em 'fazer explodir' a aprendizagem (Orozco Gómez, 2014, p.74).

No presente momento, a plataformização se configura como uma das principais instâncias de socialização (Baccega, 2011), amplamente presente no cotidiano, abrangendo inclusive crianças e adolescentes, uma vez que "86% dos usuários de Internet de 9 a 17 anos possuem perfil em rede social" (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2022, p.17).

A segunda condição apontada por Beth Saad Corrêa, a transversalidade, estabelece o caráter transversal do digital em toda a sociedade, conferindo-lhe a capacidade de ser o ponto central de diálogo entre diferentes saberes e fenômenos. Dessa forma, a questão não consiste em determinar se a escola está ou não conectada, mas em reconhecer que essa indagação perde sua relevância, uma vez que o digital impacta integralmente a realidade social. Por fim, a noção de resiliência almeja sustentar a trama comunicacional, isto é, a interlocução com outras esferas não implica negação de que o fenômeno seja de natureza comunicativa; pelo contrário, tais interações proporcionam abordagens mais complexas (Morin, 2021), mantendo a comunicação como elemento central da problemática.

Chão da escola

A escola, incontestavelmente, tem uma localização física específica. O termo *chão da escola* confere à instituição singularidade frente à generalidade, ancorando-a a uma porção do mundo. A última das condições postuladas por Saad Corrêa (2015) nos faculta expandir o diálogo de forma horizontal entre diversos campos do conhecimento para abarcar a dimensão espacial. Nesse contexto, faremos uso das reflexões de Milton Santos (1988, 2006) acerca do conceito de espaço, para lançar luz sobre as ponderações acerca do tempo.

Ao abordarmos a escola, embora a concepção já esteja enraizada, referimo-nos genuinamente a essa escola destinada a crianças e adolescentes, à Educação Básica, que abrange desde os bebês até os jovens do Ensino Médio. Evocamos a escola próxima à residência, cujo nome facilmente nos vem à mente, aquela que está na esquina ou próxima à praça, aquela em que estudamos e que, mesmo hoje, se apresenta simultaneamente diferente e igual. A escola constitui um espaço, uma localidade física, utilizada pela comunidade circundante, contendo formas e objetos, vida e emoção; é um espaço geográfico:

> O espaço deve ser considerado com um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, seja a sociedade em movimento. O conteúdo (da sociedade) não é independente, da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento (Santos, 1988, p. 9).

A instituição escolar representa uma parcela da sociedade em constante movimento, orientando-se a tornar-se cada vez mais técnica, na qual os "objetos mais proeminentes são elaborados a partir dos mandamentos da ciência e se servem de uma técnica informacional" (Santos, 2006, p. 157). Milton Santos considera o espaço geográfico imerso em um meio técnico-científico-informacional.

Adicionamos dois conceitos de Milton Santos, a fim de compreender o espaço com base em objetos técnicos, utilizados nas ações subjetivas humanas que impulsionam a sociedade. Conforme observa o autor, "a tecnosfera é o mundo dos objetos, a psicosfera é a esfera da ação" (Santos, 2006, p. 173). Compreendemos que esses dois conceitos contribuem significativamente tanto para a discussão acerca da plataformização da escola, em relação aos objetos técnicos empregados, quanto para a escola como um todo, quando

se analisam os comportamentos dos indivíduos. Detalhando, Milton Santos (2006, p. 172) aponta que:

> A tecnosfera se adapta aos mandamentos da produção e do intercâmbio e, desse modo, frequentemente traduz interesses distantes; desde, porém, que se instala, substituindo o meio natural ou o meio técnico que a precedeu, constitui um dado local, aderindo ao lugar como uma prótese. A psicosfera, reino das ideias, crenças, paixões e lugar da produção de um sentido, também faz parte desse meio ambiente, desse entorno da vida, fornecendo regras à racionalidade ou estimulando o imaginário. Ambas – tecnosfera e psicosfera – são locais, mas constituem o produto de uma sociedade bem mais ampla que o lugar. Sua inspiração e suas leis têm dimensões mais amplas e mais complexas.

O autor acrescenta, na citação, a ideia de localidade em relação à sociedade, que é mais ampla e inclui uma incidência praticamente global. Isso afeta o mundo como um todo, mas é importante ressaltar que o mundo todo consiste em localidades diversas: cantos, centros, rincões, cidades, postos e até mesmo a escola – aquela escola ali na vila, na esquina.

Sobre o termo objeto, vale dizer que, para Milton Santos, tanto um computador quanto uma escola, uma cidade ou uma hidrelétrica podem ser chamados de objetos. Nesse sentido, entendemos que as plataformas também são objetos.

Em relação ao tempo, conforme colocado pelo autor, "se consideramos o espaço tal como existe em dado momento, como uma realidade objetiva, e o tempo como as ações que nele se vão inserir, então é o tempo que depende do espaço e não o contrário" (Santos, 2006, p. 132). A discussão temporal difere para cada tecnosfera e psicosfera, o que justifica a necessidade de definir claramente o conceito de espaço. E, no contexto deste estudo, nosso foco recai sobre o espaço da escola.

Plataformização

Fizemos a opção de intitular este trecho com o termo "plataformização" com o intuito de abranger uma dupla discussão, tendo a palavra "processo" como ponto de encontro: tanto o processo de plataformização da tecnosfera escolar quanto o processo de manipulação de comportamentos, que se relaciona com a psicosfera, alinhando-se com nosso entendimento desse objeto:

> As plataformas sociais digitais devem ser entendidas para além da visão cibernética a elas atribuída – um dispositivo agregador de funcionalidades para as atividades em rede nas ambiências digitais. As plataformas sociais digitais são efetivamente um construto atuante e interveniente nas estruturas sociais contemporâneas (Saad Corrêa, 2020, p. 155).

As plataformas representam o ápice do meio técnico-científico-informacional (Santos, 2006). Estamos imersos na Sociedade da Plataforma (Van Dick; Poell; Wall, 2018), na qual terceiros sujeitos modelam comportamentos, eliminam rituais e atuam em prol do tempo lucrativo. Diversos autores discutem como a plataformização das estruturas sociais, ou, em nossa abordagem, das tecnosferas/psicosferas, podem ser compreendidas. Dois exemplos relevantes são o colonialismo de dados de Nick Couldry e Ulises A. Mejias (Data Colonialism…, 2021), que explora como praticamente toda a nossa vida social gera dados para enriquecer as empresas responsáveis pelas plataformas, tornando-se uma tecnosfera geradora de riqueza por meio da mineração de dados provenientes do uso dos usuários. Outra abordagem é explorada por Byung-Chul Han (2018), que discute o comportamento de enxame, em que indivíduos se reúnem sem formar uma entidade única para ações como o *cancelamento* de um indivíduo dentro das plataformas. Isso se relaciona com a psicosfera de uma sociedade, usando uma tecnosfera digitalizada.

Falamos da sociedade, uma visão macro e ampla do fenômeno, mas, como Milton Santos nos lembra, ela se concretiza na localidade. Avançamos para aplicar essas reflexões no contexto da escola.

Rituais tradicionais tensionados

Sempre que discutimos escola, devemos nos questionar sobre qual educação estamos tratando. No entanto, o discurso crítico da educação encontra-se em um eterno estado de devir, pois a educação freiriana, progressista, permanece no mesmo lugar onde o Brasil é imaginado como o país do futuro, no horizonte que parece nunca se concretizar. Nesse contexto, não pretendemos menosprezar o olhar freiriano enquanto defendemos a educação tradicional, é com a visão de Paulo Freire que iniciamos essa reflexão.

Entretanto, ao olharmos as escolas, percebemos que grande parte ainda é marcada por abordagens enciclopédicas e bancárias, tendo em sua tecnosfera objetos técnicos arcaicos, como a lousa, giz, e elementos contemporâneos, como projetor e celulares. Na psicosfera, também é, em grande parte, caracterizada por práticas hierarquizadas e competitivas. Mas ainda assim preservam uma ritualidade, uma temporalidade distinta. Mesmo que essa ritualidade, por vezes, seja empregada de forma não explícita como um meio de controle das mentes e corpos dos estudantes.

De qualquer forma, a aprendizagem em si, sob uma perspectiva neurológica, requer tempo para se concretizar:

> O processo de aprendizagem envolve etapas que se desdobram ao longo do tempo. As pessoas não apenas colecionam lembranças, conhecimentos

> e habilidades de forma linear e incremental, acumulando lentamente fragmentos de informações em suas mentes, como uma câmera de vídeo registrando imagens e sons. Pelo contrário, a aprendizagem envolve uma miríade de processos que interagem ao longo do tempo, influenciando a maneira como as pessoas dão sentido ao mundo (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2018, p. 11, tradução nossa).

Consideramos a escola real que, por meio dessa ritualidade, conserva em sua psicosfera, mesmo que de maneira não intencional, espaço para o diálogo, reflexão e aprendizagem. Não atribuímos destaque a redes de educação com trabalhos reconhecidos ou unidades de destaque com projetos singulares, porque "o desequilíbrio inserido no cerne da alta modernidade entre a rapidez do tempo social, marcado pelas revoluções tecnológicas e pelas transformações nos cursos da vida, e a lentidão das instituições" (Citelli, 2016a, p. 11) afeta todas as escolas. Todas enfrentam este desafio temporal:

> Os novos configuradores cronotópicos, as migrações entre o real e o virtual, os imperativos tecnológicos, indicam, enfim, a existência de desafios em permanente reatualização [...] percebe-se, nesse contexto, o caráter imperativo da indagação sobre os novos modos de ser e estar no mundo, movimento que aciona, imediatamente, um conjunto de preocupações afeitas à interface comunicação/ educação. [...] O problema central diz respeito às profundas mudanças culturais e de redefinições quanto aos modos de ver, sentir e aprender que marcam o mundo dos jovens (Citelli, 2010, p. 77).

Devemos também considerar os impactos recentes da pandemia de covid-19, que teve início em 2020 e obrigou os sistemas educacionais a buscarem soluções para continuar funcionando, mesmo que de forma remota. Esse cenário tem sido amplamente e continuamente debatido, sobretudo no que diz respeito aos desafios enfrentados. Há dois pontos de interesse.

Primeiro, não houve o desenvolvimento de novas soluções. Ferramentas como Teams, Google Sala de Aula, Zoom, Padlet, YouTube e outras já existiam, contudo a tecnosfera escolar ainda não havia se apropriado plenamente das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) preexistentes. A pandemia, de maneira abrupta, impulsionou a inserção vertical, principalmente plataformas de gerenciamento pedagógico, sem uma reflexão aprofundada sobre as implicações disso para a psicosfera escolar em termos de tempo, espaço e comportamentos.

A discrepância na velocidade entre o tempo lucrativo atual, que dita o funcionamento desses objetos técnicos, e o tempo da escola, também desempenhou um papel no imenso desgaste socioemocional:

> O exercício do magistério conheceu súbito rompimento das marcas temporais que acompanhavam a educação presencial. Em consequência, linguagens, ritmos e lógicas comunicacionais cifradas pela rapidez, fragmentação, reduções expressivas, adentraram rapidamente o âmbito da educação formal, trazendo consigo outras temporalidades orientadoras das interações entre docentes e discentes (Citelli, 2023).

O tempo do ambiente escolar tradicional se esvaiu, entrada, saída, intervalo, para citar alguns, deixando apenas o tempo da plataforma. Isso resultou na alteração da psicosfera escolar, em que as relações já não se ancoravam em um referencial de tempo compartilhado por todos. Profissionais e estudantes tiveram que reorganizar suas ações, subjetividades, encontros e conflitos a partir do novo ritmo imposto pelas plataformas.

Por um lado, a pandemia instigou a escola a se integrar às plataformas, e testemunhamos diversas experiências criativas de uso das TDICs. Por outro lado, a imersão repentina de professores e alunos em um ambiente escolar totalmente centrado em plataformas evidenciou de forma marcante as diferenças entre as temporalidades.

É válido ressaltar que no início deste século XXI, uma certa atmosfera de entusiasmo permeava a sociedade, especialmente no âmbito educacional, em relação às potencialidades da internet e de suas redes digitais:

> Criou a sensação de existir um demiurgo apto a propiciar aos circuitos telemáticos os arranjos matriciais necessários para garantir, por exemplo, a livre circulação informativa e mesmo um vigoroso controle democrático sobre os jogos de poder exercitados pelas instituições tradicionais. Neste diapasão, movimentos sociais conseguiriam alçar voo próprio investindo de maneira decisiva nos ambientes virtuais, do mesmo modo que a educação seria capaz de levar a termo o circuito formativo dos sujeitos tendo em vista a utilização de plataformas digitais voltadas ao ensino à distância (Citelli, 2015, p. 66).

Dessa forma, a escola se via sob pressão, inclusive por parte de seus próprios profissionais, como evidenciado por pesquisas conduzidas por Adilson Citelli (2016a, 2016b) com professores, para acelerar por meio da adoção de tecnologias. Com o impacto da pandemia, a resistência às TDICs, particularmente às plataformas digitais na escola, poderia fortalecer uma resistência mais pronunciada à aceleração. Isso ocorre ao se valer de objetos técnicos tradicionais, como o texto, o livro, a lousa e o caderno, que servem a uma temporalidade distinta.

Não se trata de defender a estagnação da escola no tempo, mas sim de preservar objetos técnicos com diferentes históricos de utilização (Santos,

2006) e ações carregadas de diversas ritualidades. Isso representa uma oportunidade para estabelecer tempos de reflexão na escola:

> A escola como unidade marcada por configuradores institucionais desenvolvidos segundo outra lógica temporal, com os seus ritos e a convivência com o tempo lento, necessário aos processos de (in) formação, sistematização, maturidade reflexiva, vínculos com o conhecimento etc. (Citelli, 2016a, p. 16).

É importante reforçar que esse cenário de certa estagnação não implica necessariamente uma aprendizagem crítica ou abordagem dialógica. Entretanto, a escola, mesmo mantendo práticas tradicionais, consegue proporcionar um ritmo temporal diferenciado que, de uma maneira ou de outra, desacelera o atual tempo lucrativo. Isso possibilita espaços vazios, momentos de ócio que, no mínimo, oferecem tempo para reflexão das crianças e adolescentes, mesmo que essa pausa não seja intencionalmente dedicada a compreender aquilo que está sendo ensinado. Essa questão é um desafio persistente, um dilema constante. Permanece crucial uma análise contínua de metodologias mais ressonantes (Rosa, 2019), de modo que a reflexividade não seja relegada ao segundo plano.

Nos dias de hoje, ao reavaliar o seu papel, a escola deve explorar sua ritualidade como meio de assegurar a reflexividade (e, por consequência, a aprendizagem), algo que a plataformização, precisamente, busca suprimir (Han, 2018). A reflexão de Milton Santos (1988, p. 7) sobre a ciência se aplica de maneira notável à escola:

> Quando a ciência se deixa claramente cooptar por uma tecnologia cujos objetivos são mais econômicos que sociais, ela se torna tributária dos interesses da produção e dos produtores hegemônicos e renuncia a toda vocação de servir a sociedade. Trata-se de um saber instrumentalizado, onde a metodologia substitui o método.

A escola sempre foi guiada pelo seu próprio tempo. Apesar de ter adotado o ritmo das fábricas, adaptando-se ao desafio de transformar indivíduos em operários, ao longo do século XX ela foi forjando sua própria temporalidade, especializando-se em utilizá-la para controlar comportamentos e estruturar o conhecimento. Podemos considerar os momentos de recreio, aqueles em que se permite brincar, mesmo que incluam a necessidade de alimentação. Podemos mencionar a organização por séries, que regula o acesso ao conhecimento de acordo com a idade, seguindo as abordagens psicológicas do desenvolvimento, em um esforço para se ajustar ao ritmo de maturação biológica. Essa ritualidade, agora, adquire relevância renovada.

Templo da reflexividade, por meio da ritualidade

Uma discussão mais ontológica poderia nos levar a afirmar que a psicosfera escolar está direcionada ao futuro, visto que o entendimento tradicional do papel da escola e suas ações se baseia na preparação para o trabalho, o vestibular, a faculdade e a vida adulta . Essa discussão se reflete, por exemplo, na análise da infância, especialmente no contexto da socialização: "O problema é o termo socialização propriamente dito. Ele tem uma conotação individualista e progressista que é incontornável. Qualquer pessoa que ouça a palavra imediatamente pensa em formação e preparação da criança para o futuro" (Corsaro, 2011, p. 31). Outra discussão relevante sobre o papel da escola gira em torno de sua concorrência com a mídia e a internet como fontes de acesso ao conhecimento. No entanto, essa batalha já foi perdida, uma vez que o conhecimento está amplamente disponível, embora seja fundamental reconhecer o papel da escola em facilitar o acesso ao conhecimento em áreas remotas do país. Na atualidade, com a contínua missão da aprendizagem crítica e abordagem dialógica, agrega-se a missão de desacelerar o tempo.

Ao abordarmos a psicosfera escolar, é fundamental recordar que a escola representa um espaço temporal para as ações quando as pessoas estão presentes, uma vez que ninguém reside permanentemente no ambiente escolar. Todos vivem na sociedade contemporânea, na qual as práticas sociais estão cada vez mais plataformizadas e aceleradas. Isso cria uma especificidade relevante. Retomando a definição de Milton Santos (2006), o espaço é resultado de uma sociedade muito mais vasta, e essa característica é ainda mais notável na escola, que é ocupada apenas momentaneamente. A psicosfera escolar não está ligada apenas à sua tecnosfera interna, mas também, de forma muito significativa, à tecnosfera da sociedade brasileira e global.

Nesse contexto, como lidar com crianças e adolescentes imersos nessa sociedade, cujos comportamentos são impulsionados pela velocidade do tempo lucrativo por meio das plataformas, dentro de uma escola que opera em outro ritmo temporal? Como discutido por Adilson Citelli (2016a, 2016b), a escola precisa se conectar com a realidade cotidiana de seus estudantes. No entanto, se ela se adaptar completamente a esse ritmo, poderá sacrificar algo essencial: o espaço necessário para preservar o tempo da reflexividade, crucial para a aprendizagem.

A tarefa da escola não se limita mais, ou ao menos não deveria se limitar, a preparar crianças e adolescentes para o futuro, assegurar o acesso ao conhecimento e/ou mediar o relacionamento entre o sujeito e o conhecimento. Expressado dessa maneira, permanecemos em um discurso do devir. O cerne da questão é temporal. A escola, ao manter a ritualidade em sua psicosfera, ao

conservar uma tecnosfera composta por uma variedade de objetos técnicos de diferentes eras, pode garantir o tempo necessário para a reflexividade e enfrentar a pressão do tempo lucrativo. A incorporação da dialogicidade, algo essencial para Freire (1996), não é uma prática a ser abandonada, mas ela não encontrará sentido em uma escola desprovida de ritos.

Ao abordarmos a temática das ritualidades, a plataformização, devido à sua demanda por um fluxo contínuo, tende a reduzir a importância do presente, tornando-o efêmero e imediato, uma vez que rapidamente cede espaço ao próximo momento. Essa dinâmica destrói a capacidade de desenvolver narrativas prolongadas, pois só há espaço para momentos fugazes. Na escola, é crucial que ela permaneça como um espaço de histórias, no qual as experiências possam ser narradas e os momentos passados e futuros possam coexistir. A escola não deve se basear em processos meramente aditivos:

> A adição é mais transparente do que a narração. Só se pode acelerar um processo que é aditivo, e não um processo que é narrativo. Totalmente transparente é apenas a operação de um processador, porque seu curso é puramente aditivo. Rituais e cerimônias, ao contrário, são processos e acontecimentos narrativos, que se esquivam da aceleração. Seria um sacrilégio querer acelerar uma ação sacrificial, pois rituais e cerimônias têm seu tempo, ritmo e cadência específicos. A sociedade da transparência elimina todos os rituais e cerimônias, visto que esses não podem ser operacionalizados, pois são impeditivos e atrapalham a aceleração da circulação da informação, da comunicação e da produção (Han, 2018, p. 70).

Finalmente, como introduzido no início, a escola pode igualmente representar o tempo da localidade e da diversidade. As considerações feitas sobre o espaço evidenciam como cada localidade confere novos significados aos objetos técnicos que são introduzidos verticalmente, ou seja, ocorre entre os indivíduos uma horizontalidade na ação (Santos, 2006) que se manifesta na localidade.

A escola não é uma entidade isolada. Se em um passado anterior, principalmente com base em parâmetros de classe, poderíamos afirmar que determinadas escolas, em certos bairros ou configurações (sejam privadas ou públicas), eram bolhas, hoje nos deparamos com realidades distintas. De fato, não podemos mais considerá-las bolhas no sentido tradicional, já que os movimentos sociais se assemelham mais a enxames (Han, 2018), sendo, portanto, instáveis e passageiros.

Dentro da escola, crianças e adolescentes com variados interesses convivem e refletem sobre essa convivência. Eles não podem escolher quem será parte de sua turma, quem serão seus professores. Não têm o recurso de

Deixar de seguir ou *bloquear* alguém da turma, ou simplesmente *fechar a aba* da sala de aula, como se faz virtualmente. Os desequilíbrios, conflitos e ressentimentos, possíveis a partir de rituais compartilhados, fazem parte e são necessários para o diálogo e aprendizagem, dependentes da diversidade e da diferença de saberes. Contudo, a plataformização faz com que a "comunicação alcance sua velocidade máxima ali onde o igual responde ao igual" (Han, 2017, p. 11), então reafirmamos que a manipulação do terceiro é exatamente para acabar com o rito, o diálogo, o tempo para reflexividade.

Dessa maneira, conscientemente ou não, a escola passa a ser, cada vez mais, um dos últimos bastiões a resistir, preservando o tempo necessário para a reflexão de crianças e adolescentes, por meio de seus rituais.

Referências

BACCEGA, M. A. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. *In*: CITELLI, Adílson; COSTA, Maria Cristina (org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

CITELLI, Adilson (coord.). **Ensino remoto emergencial e transições associadas**. São Paulo: ECA-USP, 2023. E-book. Disponível em: https://mecom.eca.usp.br/2023.html. Acesso em: 12 abr. 2024.

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: convergências educomunicativas. **Comunicação Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 67-85, 2010.

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: o problema da aceleração temporal. *In*: NAGAMINI, Eliana (org.). **Questões teóricas e formação profissional em Comunicação e Educação**. Ilhéus: Editus, 2016a.

CITELLI, Adilson. Educomunicação: temporalidades e sujeitos. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 39., 2016, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Intercom, 2016b.

CITELLI, Adilson. Tecnocultura e Educomunicação. **Rizoma**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 2, p. 6375, 2015.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DATA COLONIALISM and Everyday Data Extraction – Nick Couldry & Ulises A. Mejias. [*S. l.*: *s. n.*], 5 out. 2021. 1 vídeo (16 min). Publicado pelo canal Partnership on AI. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cmbbnEOmhTU. Acesso em: 10 ago. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAN, B. **No enxame**: perspectivas do digital. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HAN, B. **Sociedade da transparência**. Petrópolis: Vozes, 2017.

LANIER, J. **How we need to remake the internet**. [*S. l.*]: TED Talks, 2018. 1 vídeo (14 min). Disponível em: https://www.ted.com/talks/jaron_lanier_how_we_need_to_remake_the_internet. Acesso em: 12 dez. 2022

LOPES, M. I. V. **Pesquisa em comunicação**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil. 2021.

NATIONAL ACADEMIES OF SCIENCES, ENGINEERING, AND MEDICINE. **How People Learn II**: Learners, Contexts, and Cultures. Washington, DC: The National Academies Press, 2018. DOI: 10.17226/24783.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil**: TIC Kids Online Brasil, ano 2022. São Paulo: NIC.BR, 2022. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2022_principais_resultados.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

OROZCO GÓMEZ, G. **Educomunicação**: recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo: Paulinas, 2014.

ROSA, Hartmut. Aceleração: escalada ou saída? O fim da estabilização dinâmica e o conceito de ressonância. In: ROSA, Hartmut. **A transformação das estruturas temporais na Modernidade**. São Paulo: Edunesp, 2019, p. 1-50.

SAAD CORRÊA, E. A plataformização das relações sociais: reflexões sobre a ressignificação da atividade comunicativa. *In*: FARIAS, Luiz Alberto de; LEMOS, Else; REBECHI, Claudia Nociolini. (org.). **Opinião pública, comunicação e organizações**: convergências e perspectivas contemporâneas. São Paulo: Abrapcorp, 2020. *E-book*.

SAAD CORRÊA, E. Centralidade, transversalidade e resiliência: reflexões sobre as três condições da contemporaneidade digital e a epistemologia da Comunicação. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE COMUNICAÇÃO, 14., 2015, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: ECA-USP, 2015.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado, fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1988.

VAN DIJCK, J.; POELL, T.; WALL, M. **The Platform Society**: public values in a connective world. London: Oxford Press, 2018.

Professores, mídias e informação: o repertório de docentes para a prática da educação midiática

Bruno de Oliveira Ferreira[1]

Introdução

Apresentamos a seguir os principais dados e considerações acerca da pesquisa "Professores, mídias e informação: o repertório de docentes para a prática da educação midiática", uma iniciativa do Instituto Palavra Aberta, organização da sociedade civil de São Paulo que advoga a liberdade de expressão e de imprensa desde 2010. O levantamento realizado com 435 professores de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, das áreas de Linguagens e Ciências Humanas , de todas as regiões do país, apresenta como os docentes brasileiros se informam no cotidiano e de que maneira usam as mídias em suas atividades pedagógicas.

Entendemos que esta pesquisa é relevante para compreender os hábitos de mídia dos professores brasileiros e contribuir para a concepção de estratégias que atendam a demandas educacionais que preveem a inserção de comunicação e cultura digital no currículo da educação básica. Esta pesquisa revela como as mídias e a informação já permeiam a sala de aula e de que forma essa abordagem pode ser potencializada em estratégias efetivas de educação midiática, ou seja, o desenvolvimento de habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica do ambiente informacional e midiático, em todos os seus formatos.

Diante dos desafios que a informação representa para a sociedade conectada no século XXI, que envolvem a superabundância de informações disponíveis nas plataformas digitais e o cenário de desinformação, e de sua

1 Doutorando em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e coordenador pedagógico do Instituto Palavra Aberta, brunoferreira@palavraaberta.org.br.

reverberação em novas demandas no âmbito da educação básica, a pesquisa investiga como professores respondem às demandas curriculares por comunicação, cultura digital e letramento informacional sugeridas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diretriz educacional vigente desde 2018. Para analisar os resultados desse levantamento, recorremos a autores que refletem sobre a aproximação da escola com o universo midiático, sobretudo de professores e sua demanda por formação acerca das mídias e da comunicação.

Mídias e sua relação com a educação

Há muito se fala sobre a necessidade de aproximar professores e suas práticas pedagógicas aos meios de comunicação, simplesmente pelo fato de estes fazerem parte da cultura e por produzirem sentidos e compreensões sobre o mundo muitas vezes anteriores ao próprio processo de escolarização. As mídias, importantes instâncias de socialização (Setton, 2011), ao fazerem parte das práticas pedagógicas, estabelecem vínculos e novas camadas de sentido e compreensão do mundo por parte dos estudantes.

Mas a simples incorporação das mídias ao universo da sala de aula não leva, necessariamente, ao desenvolvimento de criticidade com relação aos meios de comunicação e provedores de informação. Assim como é preciso reconhecer que a abordagem de determinados temas, autores e perspectivas para ensinar qualquer tópico curricular é intencional, o uso de mídias em sala de aula também precisa ser.

Orozco Gómez (2011) destaca a necessidade de estabelecer uma estratégia eficiente para que o uso dos novos meios esteja, efetivamente, a serviço da aprendizagem. Com isso, entende-se que a escola, ao apropriar-se de tais recursos, necessita revisar seus modelos pedagógicos. Diz o autor:

> Não se trata de incorporar acriticamente a tecnologia no tecido social, educativo e comunicativo. O que estamos requerendo, sobretudo nos países consumidores, não produtores de novas tecnologias, como os latino-americanos, é uma série de estratégias que permitam a nossas sociedades aproveitar o potencial da tecnologia para nossos próprios fins e de acordo com as nossas peculiaridades culturais, científicas e tecnológicas (Orozco Gómez, 2011, p. 160).

Atualmente, com o rápido avançar das tecnologias digitais e sua veloz apropriação pelo cotidiano da sociedade, aprofunda-se uma discussão acerca da necessidade do estabelecimento de estratégias que possibilitem uma recepção e produção midiáticas que sejam críticas, reflexivas e éticas. Essa necessidade, no entanto, é colocada há algumas décadas por entidades inter-

nacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), que, desde os anos 1980, dissemina o entendimento das mídias como condição para o desenvolvimento e a comunicação como um direito humano, levando a uma mudança gradual de visão na educação para as mídias (Soares, 2014).

Isso porque, até a última década do século passado, era considerável o entendimento entre educadores de que os meios de comunicação eram uma espécie de concorrente nocivo, cujos conteúdos eram considerados atraentes, mas prejudiciais às crianças e aos adolescentes (Soares, 2014). No entendimento de parte dos educadores, as mídias eram responsáveis por comportamentos indesejados nos mais novos, como agressividade e sexualização precoce, culpa até hoje atribuída às mídias tradicionais ou recentes.

No entanto, essa guerra aos meios de comunicação nunca foi produtiva. Se, por um lado, a resistência da educação aos meios de comunicação não fez com que crianças e adolescentes se afastassem do universo midiático, por outro lado, a escola perdia a oportunidade de, a partir dos hábitos midiáticos de seus estudantes, vincular-se mais efetivamente à sua cultura, entendendo melhor sobre seus gostos, valores e anseios.

Faltava à educação o entendimento de que as mídias faziam parte da cultura e da formação da identidade dos estudantes e que, assim como não assistiam à aula como tábulas rasas, sua relação com os conteúdos das mídias tampouco era passiva. Certamente as mídias exercem um papel importante na vida das pessoas, inclusive de crianças e adolescentes. Elas também educam, uma vez que pautam o que pensar, orientando a audiência para assuntos específicos, privilegiando uns em detrimento de outros. As mídias também pautam como pensar, compartilhando valores, posicionamentos, visões de mundo a respeito dos assuntos que retratam.

No entanto, conforme explica Setton (2011, p. 21), o consumo midiático é sempre, em alguma medida, crítico, uma vez que o sujeito exposto aos seus conteúdos os aceita, relativiza ou rejeita de acordo com a diversidade de referências que o atravessa, o que torna qualquer processo de recepção midiática complexo: "Os indivíduos que consomem os produtos das mídias não são passivos. Eles interpretam os conteúdos das mensagens a partir de uma bagagem de valores apreendidos em outras instâncias socializadoras".

Novas demandas para a aproximação entre mídias e educação

Se no auge dos meios de comunicação de massa, entre as décadas de 1970 e 1990, as crianças e os adolescentes relacionavam-se com as mídias na condição de receptores dos seus conteúdos, hoje, por outro lado, temos

uma geração infantojuvenil, nascida após os anos 2000, que estabelece uma relação mais ativa com as mídias, sobretudo nas redes sociais e plataformas digitais, que permitem não apenas receber conteúdo, mas também produzi-los e/ou disseminá-los.

Na atualidade, crianças, adolescentes e jovens se envolvem com a comunicação principalmente fora da escola, com amplo uso de redes sociais, jogos e aplicativos, associados a momentos de lazer. A escola, no entanto, insiste em recursos e métodos tradicionais, reduzindo a educação à leitura e à escrita, ainda pouco aberta às linguagens da cultura digital; ou reduzindo-a a mero recurso ou instrumento, a partir do qual não se repensa o processo educativo em si.

Essa realidade mudou no contexto da pandemia de covid-19. Com as aulas remotas, redes de ensino e educadores tiveram que, de modo forçado, estabelecer uma relação mais próxima com os recursos digitais. Ainda assim, a escola insiste em métodos tradicionais, reduzindo, muitas vezes, a educação a um processo burocrático de leitura e escrita, desconsiderando as complexidades nas formas de "ler" e "escrever" que as novas mídias e tecnologias possibilitam.

Nesse sentido, Jesús Martín-Barbero (2014, p. 122) aponta para a desconexão entre escola, o mundo real e os anseios dos estudantes, que não se identificam nesse ambiente e, muitas vezes, veem mais sentido nas relações que estabelecem com o conhecimento fora da escola:

> Não por culpa dos professores ou dos alunos, mas pela existência de um ecossistema comunicativo que, ao catalisar as sinergias entre a perda de visibilidade das grandes instituições modernas e o surgimento de outras formas de pertencimento e sociabilidade, faz com que o sistema educativo seja incapaz de conectar-se a tudo que os alunos devem deixar de fora para estar-na-escola: seu corpo e sua alma, suas sensibilidades e gostos, suas incertezas e raivas.

Assim, entendemos que apenas incorporar mídias e novas tecnologias à sala de aula não é suficiente. É preciso fazê-lo com a intenção de tornar a aprendizagem mais significativa, explorando mais sistematicamente a autoria dos estudantes, a partir da diversificação de linguagens que as plataformas possibilitam, além de promover seu acesso a diversas fontes de informação, vinculando-as às necessidades do currículo.

Mas, para além da aprendizagem em si de disciplinas e tópicos curriculares que compõem os currículos da educação básica, o contexto de hiperinformação (Romero-Rodriguez, 2018), desordem informacional e desinformação (Wardle; Derakhshan, 2017) e avanço da inteligência artificial reforçam ainda mais a necessidade de uma abordagem educativa para as mídias que leve os estudantes a refletir sobre sua própria relação com as mensagens midiáticas

e com os provedores de informação, seja na condição de receptores ou na de produtores ou ainda de difusores de conteúdo, sobretudo no âmbito das redes sociais e plataformas digitais.

É nessa perspectiva que hoje se reforça a necessidade de uma educação midiática que, muito além de adotar as mídias como recurso em sala de aula para garantir uma experiência mais significativa nos processos de ensino e aprendizagem, possa desenvolver competências críticas com relação ao acesso, análise, produção e disseminação de conteúdos nos espaços virtuais de interação, na internet.

Por isso, a Unesco propõe a alfabetização midiática e informacional (AMI) da sociedade, para o desenvolvimento de competências para que a sociedade saiba lidar com as mídias e os provedores de informação de modo crítico e reflexivo, empoderando pessoas para avaliar, usar e criar informação nos âmbitos pessoal, social, ocupacional e educacional. Assim, a organização estruturou um currículo para professores, para que eles sejam capazes de compreender as funções e condições das mídias e dos provedores de informação e avaliar o desempenho, o conteúdo e os serviços prestados por essas plataformas e meios de comunicação.

Dessa maneira, a Unesco discorre acerca de um conjunto de competências como meta dos processos de Alfabetização midiática e informacional, tais como: a compreensão das mídias e da informação na democracia; a compreensão dos conteúdos das mídias e dos seus conteúdos; o acesso eficiente e eficaz à informação; a avaliação crítica da informação e suas fontes; a aplicação de formatos novos e tradicionais de mídias; a contextualização sociocultural dos conteúdos midiáticos; e a promoção da AMI entre os estudantes (Wilson *et al*., 2013).

Para Wilson *et al*. (2013, p. 17), a alfabetização midiática e informacional é uma forma de desenvolver a cidadania no contexto da educação:

> Educando os alunos para alfabetizarem-se em mídia e informação, os professores estariam respondendo, em primeiro lugar, a seu papel como defensores de uma cidadania bem informada e racional; e, em segundo lugar, estariam respondendo a mudanças em seu papel de educadores, uma vez que o ensino desloca seu foco central da figura do professor para a figura do aprendiz.

Respostas do campo à necessidade de educação midiática

Atualmente, no Brasil, há uma pluralidade de iniciativas dedicadas à educação para as mídias e que adotam diferentes referências para conceber suas estratégias e objetivos. Há as que se alinham à perspectiva da Educomunicação,

uma abordagem que prevê a criação de ecossistemas comunicativos em espaços educativos para potencializar a expressão e aproximar crianças e jovens do seu direito à comunicação (Soares, 2011). Há ainda quem adote o referencial da *media literacy education*, dos Estados Unidos e/ou da Inglaterra, que dialoga mais objetivamente com a perspectiva da AMI, da Unesco, por defender o desenvolvimento de competências críticas para lidar com conteúdos midiáticos.

Esse é o caso do EducaMídia, programa de educação midiática proposto pelo Instituto Palavra Aberta, de São Paulo, com a finalidade de formar, principalmente, professores da educação básica de todas as áreas do conhecimento, para que implementem estratégias de educar para as mídias de forma transversal ao currículo. Na perspectiva defendida por Ferrari, Machado e Ochs (2020, p. 62-63, grifo nosso):

> Para que isso seja possível, dois conceitos são primordiais. O primeiro deles é a **educação midiática entendida como camada**, o que significa integrá-la cotidianamente a qualquer conteúdo ou disciplina. Todos os professores podem, por princípio, acrescentar essa camada ao seu tema curricular ao utilizar a leitura reflexiva e a criação de mídias para ativar a aprendizagem sobre o conteúdo planejado [...]. O segundo conceito [...] é o da **intencionalidade** [...]. Ou seja, planejar, de forma intencional, um percurso pelo qual, além de aprofundarem o conteúdo da sua disciplina, os alunos são estimulados a praticar os diversos hábitos de investigação e as habilidades de expressão que caracterizam as práticas e processos da educação midiática.

O programa EducaMídia procura atender à demanda por letramento digital e informacional de educadores brasileiros, uma vez que a BNCC, diretriz educacional vigente no Brasil desde 2018, que orienta a formulação de currículos, prevê o desenvolvimento de competências relacionadas à comunicação, à cultura digital, à argumentação e ao pensamento científico, crítico e criativo, também de forma transversal ao currículo, durante toda a educação básica.

Assim, o programa atingiu, desde 2019, 15 mil educadores de 1.128 municípios brasileiros de todos os 26 estados da federação e do Distrito Federal, tendo certificado cerca de 2 mil em seus programas de formação, para que estes possam implementar e multiplicar estratégias de educação midiática em seus contextos educacionais.

Essa abordagem, apesar de focar a escalabilidade da educação midiática, isto é, para que esta se torne cotidiana, pulverizada em todas as áreas do conhecimento e, sobretudo, envolva o maior número de estudantes possível, convive com outra perspectiva: o fomento de projetos de mídia escolar propostos pela Educomunicação que, apesar de ainda não se atrelar mais objetivamente

aos currículos das disciplinas, são experiências reconhecidas como meios para o desenvolvimento das competências midiáticas e informacionais defendidas pelos adeptos da *media literacy education* ou da alfabetização midiática e informacional (Amuchástegui *et al*., 2017).

A rede municipal de São Paulo envolve estudantes e professores em atividades de comunicação há mais de duas décadas, adotando a Educomunicação como referencial teórico-prático. O mesmo ocorre com organizações da sociedade civil como a Viração (São Paulo), Cipó (Salvador), Oficina de Imagens (Belo Horizonte), Parafuso (Curitiba) (Ferreira, 2022), além de redes de colégios particulares de grande porte, como o Colégio Dante Alighieri, a Rede Marista e Rede Salesiana, que, assim como ocorre na rede municipal de São Paulo, apresentam programas de Educomunicação no contraturno ou de forma paralela ao currículo.

Há ainda propostas mais recentes de algumas secretarias de educação brasileiras, como aquelas dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Ceará, aderentes à proposta de desenvolver competências midiáticas e informacionais no contexto de novas unidades curriculares ou disciplinas obrigatórias, sobretudo no Ensino Médio. Os estados do Sudeste implementam a disciplina de Tecnologia e Inovação, e o estado nordestino, de Cultura Digital, para os quais o programa EducaMídia presta consultoria na elaboração dos materiais didáticos para estudantes das redes e professores e/ou na formação para que possam conduzir uma disciplina com ênfase nos processos de comunicação digital.

Essa perspectiva dialoga com o que defende Buckingham (2022, p. 120), que, a exemplo do que ocorre em países como a Finlândia, entende que a educação midiática será efetiva e profundamente tratada no contexto da educação básica se oferecida como componente curricular específico e comum a todos os estudantes:

> A educação midiática pode e deve ser uma dimensão importante de todas essas matérias. No entanto, distribuí-la por todo o currículo dessa forma certamente resultaria numa abordagem fragmentada e superficial. [...] precisamos de uma estratégia mais sistemática, coerente e abrangente. Precisamos de uma matéria, ministrada por professores especialistas com formação adequada; e precisamos dela como direito básico de todos.

Independentemente das escolhas e possibilidades das diferentes redes de ensino, é urgente a formação de professores para a condução intencional de processos que proponham efetivamente uma reflexão relevante acerca da relação dos estudantes com as mídias e com a informação, seja em uma disciplina específica para essa finalidade, seja transversalmente nas demais áreas do conhecimento.

Apesar de ser uma nova demanda no contexto da educação, ofertas de formação continuada para docentes ainda não são suficientes para fazer com que as estratégias sejam implementadas cotidianamente. No entanto, as mídias e plataformas digitais, por serem usadas massivamente nos dias de hoje, já se fazem presentes no âmbito da educação, ainda que informalmente, como facilitadoras da comunicação entre profissionais de educação, e em âmbito pessoal, seja de professores ou estudantes, que utilizam celulares na escola, ainda que a finalidade não seja educativa.

Formação docente em comunicação e cultura digital

Seja como disciplina ou de forma transversal ao currículo, as demandas por comunicação e cultura digital exigem dos professores conhecimentos e habilidades nesses temas para que possam planejar, ministrar e avaliar as aulas dedicadas a essas questões. Ainda que imersos em diferentes ecossistemas comunicativos (Martín-Barbero, 2000) e com forte uso de recursos digitais no dia a dia e em seu cotidiano laboral (Ferreira, 2023), docentes da educação básica nem sempre têm meios de formação sobre comunicação e cultura digital, ao menos do ponto de vista formal.

Para Maurice Tardif (2014), no entanto, o saber docente é plural, constituído a partir: (1) dos saberes da formação profissional: das ciências da educação – teorias formuladas a partir da pesquisa científica – e saberes pedagógicos, isto é, doutrinas e concepções oriundas de reflexões sobre a prática pedagógica, em que ambas se relacionam, integrando resultados de pesquisas às concepções propostas; (2) dos saberes disciplinares, isto é, dos diferentes campos do conhecimento; (3) dos saberes curriculares: discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais as instituições escolares categorizam e apresentam os saberes sociais; e (4) dos saberes experienciais, oriundos da experiência individual e coletiva, da constituição de um *habitus* e habilidades que o docente desenvolve na prática profissional. Diz o autor:

> Essa dimensão da profissão docente lhe confere o status de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, dos saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e da pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os seus alunos (Tardif, 2014, p. 39).

Comunicação e cultura digital são campos do conhecimento que, até o momento, têm pouca inserção na formação inicial de professores. Novas demandas curriculares relacionadas às mídias e tecnologias digitais, no entanto, fazem com que as redes de ensino, ainda de forma isolada e voluntária, encaminhem seus docentes para cursos e outros processos formativos nessas temáticas, ou têm feito com que esses sujeitos, por interesse e vontade própria, busquem informações a respeito, num processo de aprendizado autodidata.

Dessa forma, é necessário não apenas ampliar a formação de docentes no âmbito da educação midiática, mas também que a formação continuada seja um processo de estímulo à criatividade crítica dos professores. Na perspectiva de Antonio Nóvoa (2019), a formação de um professor crítico-reflexivo precisa abrir espaço para a criação de novos métodos.

O autor português defende uma formação continuada ofertada pelas redes de ensino e universidades, acreditando que a formação não é um movimento cumulativo de saberes, mas fruto do exercício da reflexividade crítica sobre práticas, contribuindo para a reconstrução permanente das identidades pessoais desses sujeitos.

Mas a histórica divisão do trabalho no âmbito da cultura moderna, que distancia produção e transmissão dos saberes, numa divisão social e intelectual das funções de pesquisa e formação, também se reflete na formação e no trabalho docente, de acordo com Tardif (2010). Isso limita professores ao papel de meros transmissores de um saber pronto, que acabam sendo impedidos de participarem, com seus saberes e experiências, da concepção de materiais e estratégias de ensino, algo restrito a especialistas externos à realidade escolar.

Em razão da complexidade desse contexto é que este estudo se justifica. Compreender os hábitos de mídias dos professores da educação básica e como estes reverberam em seu trabalho docente é importante para estabelecer diretrizes mais claras na formação docente em educação midiática.

Metodologia da pesquisa

No fim de 2022, o Instituto Palavra Aberta e a empresa Quantas, especializada em pesquisa de mercado, realizaram um levantamento com 435 professores de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, das áreas de Linguagens e Ciências Humanas, de todas as regiões do país, com o objetivo de investigar como os docentes brasileiros se informam no cotidiano e de que maneira usam as mídias em suas atividades pedagógicas.

A princípio, a intenção era averiguar o nível de letramento midiático e informacional de professores da educação básica brasileira. No entanto, ainda há pouca oferta de formação de professores em educação midiática, somada

ao baixo letramento digital ainda presente na sociedade e, consequentemente, entre profissionais de educação. Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo central verificar o quanto professores da educação básica brasileira sentem-se informados e como lidam com a informação no cotidiano, sobretudo no âmbito de suas práticas pedagógicas e, consequentemente, compreender como (e se) têm respondido às recentes demandas curriculares por comunicação, cultura digital e letramento informacional sugeridas pela BNCC.

A pesquisa foi realizada com dois públicos de professores: o primeiro contempla 310 docentes aleatórios da educação básica da rede pública (municipais, estaduais e federais), em todos os estados do Brasil. O desenho dessa amostra seguiu o perfil do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) 2021. Com esse público, foram realizadas entrevistas por telefone entre 26 de outubro e 22 de novembro de 2022.

O segundo público contempla 125 educadores egressos da formação em educação midiática oferecida pelo EducaMídia, em todo o Brasil. A amostra foi selecionada a partir dos participantes do programa. Com este público, foram realizadas entrevistas online, entre os dias 8 e 24 de novembro de 2022. A amostra foi selecionada a partir dos participantes do programa.

O levantamento buscou identificar a relação dos professores com mídia e informação em três diferentes perspectivas:

(1) **Professores e informação**: o quanto se sentem bem informados, a que fontes de informação mais recorrem e plataformas que mais acessam para se informarem no cotidiano. Também foram indagados sobre que fontes de informação utilizam no contexto do trabalho docente e o quão preocupados e preparados se sentem para lidar com as *fake news*.

(2) **Uso de mídias para lecionar**: o quanto consideram importante o uso de mídias em suas aulas e de que forma e com quais objetivos elas são inseridas em suas práticas pedagógicas.

(3) **EducaMídia no repertório do professor**: o nível de conhecimento acerca do programa e, entre os impactados, como o avaliam.

Principais dados e considerações acerca da pesquisa

Neste artigo, interessa-nos discutir como os professores se relacionam com a informação no cotidiano e no contexto específico do trabalho docente, além de mapear como utilizam as mídias em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, traremos à discussão apenas os dados da pesquisa que nos possibilita esse debate.

Perguntamos aos 435 respondentes da pesquisa o quanto se sentem bem informados. A maioria dos entrevistados, 75% do total, afirmou que se

sente bem informada sobre o tema de sua disciplina. Outros 23% entendem ser pessoas informadas sobre outros temas, para além da sua área de conhecimento, e 2% da amostra afirmaram não se sentir nem bem nem mal informados sobre tudo. Esses números demonstram que menos de um quarto da amostra se sente bem informada, já que a maioria se sente atualizada apenas sobre seus temas de trabalho, algo digno de destaque, uma vez que o contexto de superabundância de informações pode dar às pessoas a sensação de estarem bem informadas, uma vez que nas mídias e redes sociais estamos expostos a conteúdos diversos. No entanto, os professores brasileiros participantes deste levantamento demonstram um sentimento contrário à sensação comum, o que pode ser um indício de criticidade ou ceticismo acerca da qualidade das informações em circulação.

As principais fontes acessadas para se informar no dia a dia às quais recorre a amostra geral de 310 professores são: redes sociais (91%), aplicativos de mensagens (91%), Google (84%), canais do YouTube (82%), portais e aplicativos de notícias (79%), jornais na TV (79%). Já os 125 egressos do programa EducaMídia recorrem às seguintes fontes para se manterem informados no cotidiano: Google (93%), portais e aplicativos de notícias (93%), sites ou jornais (81%), redes sociais (81%), jornais na TV (79%) e aplicativos de mensagens (73%).

É interessante notar a diferença entre a dieta informacional dos docentes sem formação em educação midiática e dos que já têm esse conhecimento. Os egressos da formação parecem valorizar mais fontes especializadas e profissionais para se manterem informados do que os demais docentes, cujas fontes mais mencionadas são redes sociais e aplicativos de mensagens.

Quanto às fontes de informação usadas no âmbito do trabalho docente, temos os seguintes números, obtidos com a amostra geral: 91% usam aplicativos de mensagens, 91% usam redes sociais, 83% usam buscadores, 82% usam plataformas de vídeo, 79% usam telejornais da TV aberta, 78% usam portais de notícias, 69% usam canais pagos e 68% usam revistas. Já com relação aos egressos do EducaMídia, temos: 93% usam buscadores, 90% usam portais de notícias, 81% usam redes sociais, 81% usam sites de jornais, 78% usam telejornais da TV aberta, 73% usam aplicativos de mensagens, 70% usam plataformas de vídeo, 69% usam podcasts e 67% usam revistas.

É interessante observar os buscadores como a principal fonte de informação usada por docentes egressos da formação em educação midiática, no contexto do seu trabalho. Esse pode ser um indício de que esse recurso é usado para identificar fontes de informação sobre os temas de suas disciplinas ou adotado no contexto de suas propostas pedagógicas, para propor atividades que envolvam pesquisa e/ou curadoria de informações pelos estudantes.

Também é interessante observar o uso de linguagem sonora, o podcast, como fonte de informação no contexto pedagógico, o que demonstra uma variedade maior no uso de materiais de mídia.

Quanto à desinformação, dos 310 docentes da amostra geral, 73% dizem estar muito preocupados com as *fake news*, mas apenas 41% dizem sentir-se preparados para lidar com a questão no seu dia a dia. Com relação aos egressos do EducaMídia, temos um número ainda menor de docentes que se sentem preparados para lidar com as *fake news*: 24%. Com esse dado, entendemos que quanto mais conhecimento acerca do fenômeno, mais os docentes entendem as complexidades que envolvem seu enfrentamento e, por isso, sentem-se ainda menos aptos para encaminhar a questão em sala de aula.

Quanto ao uso de mídias no contexto das práticas pedagógicas cotidianas, 91% da amostra de 310 professores afirmam considerar importante o uso de materiais de mídia em sala de aula e apenas 29% declaram que usam com frequência nas atividades que propõem. Esse número é um pouco superior com relação aos egressos do programa EducaMídia: 34% afirmam usar materiais de mídia com frequência em sua prática pedagógica.

Mesmo entre os professores com formação em educação midiática, ainda é grande a dificuldade em adotar essa abordagem de forma cotidiana, algo que demanda não apenas esforço para adaptar uma vasta sequência didática para contemplar competências midiáticas e informacionais, mas também questões que, certamente, extrapolam o domínio do professor, como gestão e a própria infraestrutura das escolas.

Por fim, apresentamos os dados referentes às intenções do uso de mídias pelos docentes no contexto de suas aulas. Os professores da amostra geral relataram os seguintes propósitos: conectar disciplina com acontecimentos atuais (97%), aprofundar temas ou conceitos (93%), emitir opinião sobre um tema (91%), produzir conteúdo informativo (90%), identificar *fake news* ou desinformação (90%), analisar criticamente um conteúdo (88%), entender o que é liberdade de expressão e censura (88%), desenvolver habilidades com recursos digitais (85%), explorar conteúdos de várias fontes, formatos e linguagens (84%).

Já professores com formação em educação midiática elencaram as seguintes intenções para o uso de mídias em sala de aula: conectar disciplina com acontecimentos atuais (94%), explorar conteúdos de várias fontes, formatos e linguagens (94%), aprofundar temas ou conceitos (94%), emitir opinião sobre um tema (94%), identificar *fake news* ou desinformação (94%), desenvolver habilidades com recursos digitais (92%), produzir conteúdo crítico (91%), conhecer o processo de produção dos meios de comunicação (90%), explorar conteúdos com interesse comercial (78%).

Observamos que, entre os professores em geral, os objetivos mais abrangentes parecem mais básicos: conectar disciplina com acontecimentos atuais e aprofundar temas ou conceitos. Os objetivos menos abrangentes, mas ainda assim mencionados de forma expressiva, avançam para a capacidade crítica e entendimento do ambiente digital. Já os egressos da formação do EducaMídia demonstram comprometer-se com o desenvolvimento de habilidades mais críticas voltadas à mídia e à informação, ou seja, usam as mídias em sala para aprofundar conhecimentos acerca dos próprios processos midiáticos e informacionais, ainda que conectar tópicos da disciplina com os conteúdos da atualidade seja o principal objetivo desses profissionais, assim como a amostra geral.

Considerações finais

A partir da pesquisa, foi possível constatar que a maioria dos professores entrevistados já utiliza mídias no contexto das suas práticas pedagógicas, mas nem sempre de modo a comprometer-se com o desenvolvimento de competências midiáticas e informacionais. A dificuldade em lidar com desinformação e estar bem informado sobre temas para além da "bolha" é outro ponto de atenção. Isso acaba se refletindo nos principais objetivos pedagógicos que esses professores estabelecem quando adotam mídias em sala de aula. O desejo da maioria é conectar os temas curriculares a acontecimentos atuais, algo mencionado por 97% dos entrevistados, ou alargar o entendimento de conceitos relacionados ao estudo das disciplinas, preocupação de 93% da amostra.

Isso significa que o uso das mídias na sala de aula está mais subordinado ao aprendizado formal dos conteúdos curriculares e menos atento ao desenvolvimento de competências voltadas ao relacionamento dos estudantes com as mídias e com a informação. Apesar de não ser pequeno o número de professores que usam mídias para incentivar os estudantes a manifestar livremente suas opiniões sobre um tema (91%) ou ainda produzir conteúdos informativos (90%) e identificar *fake news* e outras formas de desinformação (90%), essas habilidades ainda estão na superfície dos objetivos da educação midiática, quando comparadas às metas estabelecidas por docentes que já têm formação no tema.

Esses professores, além de buscar nas mídias um complemento para a aprendizagem curricular, comprometem-se com estratégias pedagógicas mais sofisticadas, quando propõem a exploração de conteúdos de fontes, formatos e linguagens variadas (94%), o desenvolvimento de habilidades a partir de recursos digitais (92%), produção de conteúdo crítico (91%) e conhecimento acerca dos processos de produção das mídias (90%).

Esses objetivos vão além do simples uso das mídias como material didático adicional e subordinado aos objetivos de aprendizagem dos tópicos curriculares, uma vez que buscam desenvolver criticidade e responsabilidade com relação aos conteúdos midiáticos que os estudantes produzem ou recebem. No entanto, para adotar as mídias na educação com essa intenção, mais professores devem ter garantido o direito de educar-se midiaticamente. Somente dessa forma, as mídias poderão ser reposicionadas no contexto da educação: de instrumento que facilita a aprendizagem a objeto transversal de estudo, indispensável à formação integral do cidadão do século XXI.

Referências

AGUADED, I.; SANTOS, V. M.; CHIBÁS-ORTIZ, F.; VIZCAÍNO-VERDÚ, A. (coord.). **Currículo Alfamed de formação de professores em educação midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2021.

AMUCHÁSTEGUI, Griselda *et al*. **Reconstruir sin ladrillos**: guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia. [*S. l.*]: Unesco, 2017. Disponível em: http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5592. Acesso em: 5 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio. Acesso em: 2 jun. 2022.

BUCKINGHAM, D. **Manifesto pela educação midiática**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2022.

FERRARI, A. C.; MACHADO, D.; OCHS, M. **Guia da educação midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

FERREIRA, B. **Jornalismo e educação**: competências necessárias à prática educomunicativa. Curitiba: Appris, 2022.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTÍN-BARBERO, J. Retos culturales: de la comunicación a la educación. **Nueva sociedad**, [*s. l.*], v. 169, p. 33-43, 2000.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

OROZCO GÓMEZ, G. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. *In*: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. **Educomunicação**: construindo uma nova área do conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 159-174.

ROMERO-RODRIGUEZ, Luiz M.; DE-CASAS, Patricia; PEDREIRA, Mari Carmen. Desinformación e Infoxicación en las cuartas pantallas. *In*: ROMERO-RODRIGUEZ, Luiz M.; AGUADED, Ignácio (ed.). **Competencias mediáticas en medios digitales emergentes**. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 2018. p. 73-92.

RUARO, D. A. Propostas de formação de professores: um possível diálogo com Schön, Nóvoa, Perrenoud, Alarcão e Freire. *In*: RUARO, D. A. **Problematização da prática reflexiva de professores de Língua Portuguesa na sala de aula**. Curitiba: InterSaberes, 2013. p. 69-102. *E-book*.

SETTON, M. G. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 15-26, jul./dez. 2014.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**. O conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. *In*: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. **Information disorder**: toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Strasbourg: Council of Europe, 2017. Disponível em: https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/1680764277c. Acesso em: 6 ago. 2020.

WILSON, C.; GRIZZLE, A.; TUAZON, R.; AKYEMPONG, K.; CHEUNG, C. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para a formação de professores. Brasília, DF: UNESCO, UFTM, 2013.

Desafios na educação para a cidadania: uso e consumo de mídia na escola

Egle Müller Spinelli[1]
Tânia Marcia Cezar Hoff[2]
Isabela Afonso Portas[3]
Letícia Franco Caro[4]
Sabrina Generali[5]

Introdução

Na sociedade contemporânea, caracterizada por fluxo comunicacional intenso, complexo e acelerado, é imprescindível que crianças e adolescentes tenham habilidades para analisar e produzir, de maneira crítica e consciente, conteúdos midiáticos no ambiente digital. Tais competências e habilidades

1 Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas do Consumo da Escola Superior de Propaganda e Marketing (PPGCOM-ESPM/SP) e docente do curso de graduação em Jornalismo. Coordenadora da Cátedra Maria Aparecida Baccega e líder do grupo de pesquisa Comunicação, Literacias Digitais e Consumo (Digicom), egle.spinelli@espm.br.

2 Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas do Consumo (PPGCOM-ESPM/SP). Vice-coordenadora da Cátedra Maria Aparecida Baccega e líder do grupo de pesquisa Comunicação, Discursos e Biopolíticas do consumo (Biocon), thoff@espm.br.

3 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas do Consumo (PPGCOM-ESPM/SP), bolsista CAPES/Prosup integral e integrante da Cátedra Maria Aparecida Baccega e do grupo de pesquisa Comunicação, Literacias Digitais e Consumo (Digicom), isabelafonso1109@gmail.com.

4 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas do Consumo (PPGCOM-ESPM/SP), bolsista CAPES/Prosup taxas e integrante da Cátedra Maria Aparecida Baccega e do grupo de pesquisa Comunicação, Literacias Digitais e Consumo (Digicom), leticiaf.caro@outlook.com.

5 Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo (PPGCOM-ESPM/SP). Integrante da Cátedra Maria Aparecida Baccega, sabrinagenerali@gmail.com

são condição necessária para a formação cidadã, pois a cidadania "implica interação social e participação na vida da comunidade" (Neves, 2010, p. 154).

García Canclini (2020) aponta a existência de uma remodelação da cidadania que nos faz cidadãos da mídia, processo pelo qual relações humanas e práticas sociais se articulam com as mídias, resultando em alterações significativas nessas atividades. Nesse contexto, a mídia, ao ocupar um lugar de destaque em diversos setores da vida cotidiana – pessoal, familiar, profissional, educacional –, promove a integração dos meios de comunicação com as práticas sociais.

A intensificação da mídia na vida cotidiana torna necessária a formação de uma cidadania digital (Neves, 2010), representada pelo direito de acesso às ferramentas tecnológicas e aos conteúdos digitais; pelo respeito às normas de uso; pela capacidade de operar a tecnologia de forma correta; e pela capacidade de avaliar e produzir mídia. Esse espaço para o exercício da cidadania nem sempre está disponível para todos, pela dificuldade de acesso aos dispositivos e às plataformas digitais, pela falta de compreensão das lógicas de produção, consumo e circulação midiática nas redes, que impedem parte da população de participar, desenvolver competências e habilidades e interagir ativamente no ambiente digital. Acessar, avaliar e criar mídia são competências essenciais para exercer a cidadania digital no cenário atual da desinformação (Couldry, 2008; Livingstone, 2004; Wilson *et al.*, 2013). Couldry (2008) salienta a importância da observação do fluxo comunicacional, referente às representações e projeções estabelecidas pela mídia e a maneira como nos relacionamos com ela, da produção ao consumo e do consumo à produção.

Nesse contexto, a Educação Básica brasileira, em especial os segmentos de ensino Fundamental e Médio, constitui uma instância decisiva para o ensino e a aprendizagem das lógicas de produção e de consumo dos processos comunicacionais. Segundo Citelli (2021, p. 19), "a educação, de maneira particular aquela de natureza formal, está circundada pelos dispositivos da comunicação e com eles mantém vínculos, diálogos, tensões e interlocuções". Assim, os cidadãos devem ser educados para o desenvolvimento de competências midiáticas, o que pode ser assegurado pela promoção da alfabetização midiática na escola. Livingstone (2004) define a literacia midiática como a capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar mensagens numa variedade de contextos, não apenas para se relacionar com a mídia, mas para se envolver com a sociedade por meio dela.

No Brasil, os campos da Comunicação e Educação são impactados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, documento normativo que orienta os currículos da Educação Básica, que inclui o desenvolvimento de competências ligadas à cultura digital e midiática, bem como a

potencialização do uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs) na escola, impulsionada pela pandemia da covid-19. Desse modo, enfatiza-se a importância do desenvolvimento de pesquisas para mapear o uso de mídia pelos educadores e sua aplicação em aula.

Neste artigo, são apresentados os principais achados da pesquisa longitudinal realizada, desde 2019 até o presente momento, pela Cátedra Maria Aparecida Baccega. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário online (*survey*) e grupos focais com uma amostra pequena formada por professores e gestores do Ensino Básico de escolas públicas e privadas. A pesquisa mobiliza referencial teórico sobre educação midiática e cidadania digital com o intuito de verificar habilidades e competências para a produção e consumo midiático de professores dos ensinos Fundamental e Médio. O objetivo geral deste artigo é refletir sobre as dificuldades e os desafios enfrentados pelos educadores no período de 2019 a 2022, impulsionados pela intensificação do uso de mídias devido à pandemia da covid-19, no trabalho com os meios digitais em sala de aula, visando à formação consciente e crítica de alunos sobre o acesso, a avaliação e a criação midiática para o desenvolvimento de uma participação sociocultural ativa e eficaz na sociedade digitalizada, referentes à cidadania digital. São objetivos secundários: identificar em quais meios e com qual frequência se dá o consumo midiático dos professores da Educação Básica; verificar quais meios costumam utilizar nas salas de aula com seus alunos; levantar os maiores desafios que enfrentam ao utilizar mídia no processo pedagógico na escola; averiguar se os professores da Educação Básica recebem algum tipo de formação voltada à educação para os meios digitais e se sentem essa necessidade.

Literacia midiática, consumo e escola para promoção da cidadania digital

O campo da comunicação, educação e consumo tem como objetivo capacitar os indivíduos a compreender o mundo mediado em que vivem, a fim de exercer a cidadania de forma mais abrangente. Conforme apontado por Baccega (2009), o desafio substancial na educação reside em empoderar os receptores com as ferramentas necessárias para reinterpretar essa realidade mediada a partir de sua bagagem cultural, capacitando-os a participar da construção de uma nova narrativa histórica.

Um caminho para capacitar os cidadãos a adotar uma perspectiva mais crítica é a partir do desenvolvimento da habilidade de "se relacionarem e se colocarem no lugar da ocorrência dos processos midiáticos de forma consciente e competente" (Spinelli, 2021, p. 131). Isso pode ser viabilizado

por meio da literacia midiática, que capacita os indivíduos a adquirir as competências necessárias para acessar, avaliar e criar informações em ambientes digitais interconectados. Ter essas habilidades se tornou essencial para viver em um ambiente midiático permeado pelo excesso de informações, com posicionamento analítico e consciente para saber articular as necessidades e intencionalidades de determinado conteúdo e estar ciente dos perigos da desinformação.

A literacia midiática atua com o propósito de estimular a mobilização e o estabelecimento de políticas essenciais, visando ao progresso das habilidades e às competências tecnológicas e informacionais necessárias para a promoção da educação cívica. Isso ocorre no contexto da participação e do respeito pelo cidadão digital, tanto em níveis locais quanto globais, pois o desafio vai além da mera participação e se estende à reflexão. Isso implica transcender a abordagem meramente instrumental ou limitada ao âmbito técnico, e se voltar para a compreensão dos significados e das dimensões interacionais das informações, o que resulta em diversas formas de diálogo (Orozco Gómez, 2014).

Para atingir esse objetivo, é necessário discernimento, ou seja, ser capaz de realizar uma avaliação crítica sobre tópicos específicos, a fim de não ser conduzido pela tecnologia. Torna-se fundamental assumir o papel de um curador de informações, selecionando estrategicamente os fatos e avaliando tanto a sua precisão quanto sua relevância (Spires *et al*., 2018).

A cidadania digital envolve um conjunto de saberes que promove a capacidade crítica e independência para que os indivíduos gerenciem "tecnologia e mídia digital de maneira segura, responsável e ética" (Park, 2019, p. 15), de maneira que tenham a capacidade de participar do ambiente online plenamente, com competências e habilidades para usar tecnologias digitais (Lynn, 2022). Para tanto, um cidadão digital precisa compreender questões culturais, sociais, normativas e legais para ser capaz de usar as tecnologias de informação e comunicação de forma inteligente, segura, ética, colaborativa e produtiva no ambiente digital (Ribble; Bailey, 2007; Spires *et al*., 2018).

Assim, busca-se impulsionar os processos educacionais, responsáveis pela implementação das competências que a envolvem (Gomes; Oliveira; Souza, 2021), como: comportamento online seguro, ético e respeitoso; proteção e privacidade digital; acesso, avaliação e criação de conteúdos e tecnologias digitais, entre outros.

> Cidadãos digitais competentes são capazes de responder aos novos e cotidianos desafios relacionados à aprendizagem, trabalho, empregabilidade, lazer, inclusão e participação na sociedade, respeitando os direitos humanos e as diferenças interculturais (Richardson; Milovidov, 2019, p. 12).

Promover a cidadania digital em todos os setores da vida cotidiana, como família, trabalho e comunidade implica envolvimento ativo na construção de comunidades saudáveis pela condução e ensinamento de práticas e virtudes cívicas digitais para a constituição de cidadãos que saibam reivindicar e instaurar políticas para a construção do bem público social. A literacia midiática no âmbito educacional e social tende a sensibilizar educadores para a mobilização e a construção de políticas necessárias para o desenvolvimento de habilidades e competências para a educação cívica, notadamente a cidadania digital, nos âmbitos local e global.

Competências midiáticas na escola: uma análise do período pré, durante e pós-pandêmico

A partir do referencial teórico apresentado anteriormente, refletimos acerca dos processos e do trabalho com a literacia midiática em escolas das redes pública e particular, com base nos resultados de pesquisa longitudinal realizada pela Cátedra Maria Aparecida Baccega com professores e coordenadores pedagógicos. Anualmente, são realizadas duas etapas de pesquisa: a primeira envolvendo metodologia quantitativa/*survey*, e a segunda qualitativa/grupo focal.

A pesquisa foi iniciada no segundo semestre de 2019, poucos meses antes do início da pandemia da covid-19, o que nos possibilitou acompanhar um cenário de consumo midiático pré-pandêmico nas escolas. Nos anos subsequentes, acompanhamos o fechamento físico das instituições e as transformações das práticas educativas – que, em muitos casos, se respaldaram em plataformas midiáticas para alcançar seus estudantes – até a reabertura completa das escolas brasileiras, que ocorreu apenas no início de 2022[6], ainda com cuidados sanitários para conter a disseminação do vírus, dando indícios de que o país (e o mundo) se adaptava e caminhava para o fim do cenário pandêmico.

Durante os levantamentos e análises, identificamos três desafios relativos à educação midiática no Brasil: 1) a desigualdade quanto ao acesso a dispositivos e à conectividade; 2) descompasso entre os conteúdos e as plataformas

6 Com políticas de reabertura das escolas geridas pelos estados e municípios, ao longo do ano de 2021, observou-se diferentes cenários: houve momentos de abertura e fechamento, algumas escolas operaram apenas com um volume parcial de estudantes, em regime de revezamento, outras com carga reduzida, e ocorreram casos ainda de escolas que permitiram que as famílias dos estudantes decidissem pelo ensino remoto ou presencial.

em que educadores e jovens consomem mídia; 3) falta de infraestrutura nas escolas, que, muitas vezes, não oferecem conectividade a estudantes que também não têm acesso em casa (Hoff *et al.*, 2021a).

No Brasil, há escassas fontes de promoção de educação midiática fora do ensino básico formal. Ao mesmo tempo, é válido ressaltar que essa temática integra o desenvolvimento de algumas competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador para a elaboração dos currículos e planejamentos escolares, que abarca da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Para além de seu caráter pedagógico, analisamos a escola também como "agência de socialização" (Baccega, 2009, p. 20), na qual professores e estudantes, "sujeitos em [processo de] aprendizagem no contexto de uma comunidade" (Folha na Sala…, 2021), interagem não apenas para a construção de conhecimentos, mas também para a formação cidadã de crianças e adolescentes, bem como para o desenvolvimento da consciência e da criticidade para ler o mundo, o que muitas vezes acontece por meio de publicações em redes sociais, sites de notícias, blogs, canais de televisão, rádios, publicidade disponíveis em diferentes formatos e plataformas, entre outros.

Assim, no espaço escolar, a educação midiática deve apresentar como um de seus eixos – transversal a todas as disciplinas – a "formação de um sujeito capaz de participar criticamente da sociedade" (Baccega, 2012, p. 252), seja em suas interações pessoais, seja em suas relações estritamente digitais, por meio de redes sócio-midiáticas.

Notas sobre 2019

Nas pesquisas realizadas em 2019, antes do início da pandemia, educadores já se revelavam consumidores assíduos de mídia para questões relativas aos interesses profissionais, "tanto para aproximar os alunos dos conteúdos programáticos como para desenvolver atividades didático-pedagógicas específicas" (Hoff; Spinelli; Generali, 2019b, p. 5). Naquele momento, os educadores destacaram a prevalência do consumo de mídias pagas, como "assinatura de jornais e revistas digitais, TV paga e vídeos *on demand*" (Hoff; Spinelli; Generali, 2019a, p. 16) para fins informativos e de entretenimento e "a preponderância do uso de recursos e plataformas educacionais ofertados pela própria escola ou por editoras" (Hoff; Spinelli; Generali, 2019a, p. 16). Apresentava-se, portanto, uma diferença significativa entre o consumo midiático pessoal e profissional dos educadores. Naquele momento, constatamos, por meio de *survey*, que 65% dos participantes da pesquisa já haviam passado por algum tipo de formação para educação midiática, em sua maioria, realizadas

por conta própria, sem estímulo da instituição de ensino. Os outros 35% indicaram reconhecer sua importância.

Em 2019, quando o ensino básico era 100% presencial, pudemos observar, por meio da fala de professores e coordenadores pedagógicos, que, na prática, o consumo midiático na sala de aula se dava muito mais para aproximar os conteúdos dos estudantes, a partir do entendimento de que a "mídia faz parte do nosso cotidiano e precisa estar presente na sala de aula" (Hoff; Spinelli; Generali, 2019c, p. 5). Também

> demonstraram conhecimento de que a mídia, utilizada de maneira consciente e crítica, pode qualificar o processo de ensino-aprendizagem, visando a formação de alunos/cidadãos mais responsáveis pelos conteúdos que produzem e compartilham no ambiente digital. Por outro lado, consideram um desafio aplicar a teoria na prática, principalmente pela dificuldade dos estudantes na busca de informações, bem como na sua contextualização no cenário social, político, econômico e cultural mais amplo (Hoff; Spinelli; Generali, 2019c, p. 6).

Para os educadores, a formação de cidadãos consumidores críticos de mídia depende não apenas de propostas escolares, mas também do engajamento familiar e "do comprometimento da sociedade como um todo" (Hoff; Spinelli; Generali, 2019d, p. 5), o que ainda não era observado como ações generalizadas.

Notas sobre 2020

O ano letivo começou em 2020 sem qualquer preparação para a chegada do vírus que já se alastrava amplamente pela Ásia e Europa desde dezembro do ano anterior. Cerca de três meses após o anúncio dos primeiros casos da covid-19 na China, foi decretada pandemia no Brasil e, com isso, seguiu-se o fechamento de serviços, comércios e escolas.

Sem um preparo para uma completa transição de um modelo presencial para o remoto, após o fechamento das instituições, em um curto período de planejamento e formação de professores – que não ocorreu de maneira generalizada pelo país –, passamos a observar uma diversidade de estratégias para manter as escolas operantes, variando conforme o perfil socioeconômico das famílias e a idade dos estudantes. O que se percebeu como estratégia comum em grande parte do país foi o uso de mídias e plataformas digitais (TV, rádio, redes sociais, aplicativos de mensagens e de videoconferência) como estratégia de alcance em um cenário de distanciamento social, em que nem todos dispunham de dispositivo ou conectividade (Costin, 2020).

No segundo semestre de 2020, quando aplicamos a segunda edição da *survey* e realizamos novos grupos focais, nos deparamos com professores muito mais engajados no uso de mídias com seus estudantes (em comparação ao ano anterior), já que 87% deles indicaram utilizar mídias com mais frequência. Entretanto, estavam exaustos e angustiados com o ritmo de consumo adotado em decorrência do distanciamento imposto.

> Os meus dias são diante de uma tela de computador, o dia inteiro. [...] Eu estou consumindo de todos os lados: eu tenho um iPad só para responder famílias, eu tenho um celular para entrar no WhatsApp, assim como um computador para me comunicar com professores, coordenadores e diretores; o Zoom o tempo inteiro para fazer reunião, para fazer treinamento com os professores, às vezes até com famílias que não conseguem ter acesso ou que têm algum problema. Então, internet o tempo inteiro. [...] E o consumo de todo o tipo de mídia: notícias o tempo inteiro, vídeos o tempo inteiro, pesquisas, muitos grupos de WhatsApp com colegas de outras escolas que têm o mesmo tipo de função que a minha, muitos cursos on-line. [...] A gente fica, inclusive, numa angústia absurda, porque você quer dar conta de todas as coisas bacanas que estão acontecendo, todas as necessidades que você vai sentindo para você melhorar sua prática, [...] você sempre fica na expectativa e tenta consumir o máximo possível do que vem nas mídias (Hoff *et al*., 2020b, p. 3).

Além da reinvenção das práticas pedagógicas e do aumento de consumo midiático e de plataformas digitais, os educadores destacaram no grupo focal a imposição de outros desafios em decorrência das mudanças no ano de 2020 (Hoff *et al*., 2020c): 1) falta de consciência crítica no consumo de mídia por parte dos estudantes, evidenciada pelo aumento do consumo; 2) dificuldade de professores e estudantes em lidar com a intensificação e amplificação dos fluxos de informação; 3) necessidade de desenvolvimento de projetos e iniciativas com foco em cidadania e ética digital por conta de casos de cyberbullying e infrações à privacidade de estudantes.

Por outro lado, observamos avanços quanto à formação de professores para o uso de mídias na sala de aula. Na segunda edição da *survey*, 85% dos participantes indicaram já ter passado por algum tipo de formação voltada à educação midiática (20% a mais da amostra em comparação à pesquisa anterior).

> O mais relevante a destacar é que 38% apontaram que a formação foi promovida pela instituição devido à mudança para o ensino a distância durante a quarentena e 31% sinalizaram que a formação partiu do próprio interesse e foi realizada em cursos livres, custeados pelos próprios educadores. Outros 13% não passaram por uma forma-

> ção específica, mas entendem ser algo importante para sua atuação profissional (Hoff *et al.*, 2020a, p. 24).

Quando questionados se manteriam o uso de mídias com seus estudantes após o retorno presencial, em uma gradação de zero a dez, 89% dos participantes indicaram entre sete e dez, o que aponta para a possibilidade de mudanças nas estratégias pedagógicas, por meio da intensificação de metodologias como a de "sala de aula invertida", por exemplo.

No ano de 2020, houve uma intensificação da discussão sobre a importância da educação midiática e informacional para o consumo midiático, seja no espaço escolar ou fora dele. Era necessário ainda tempo para manejar todas as mudanças.

Notas sobre 2021

A virada de 2020 para 2021 foi repleta de expectativas acerca da vacinação, que já ocorria há alguns meses nos Estados Unidos e em países da Europa. No Brasil, iniciou-se em janeiro com profissionais da área da saúde e idosos. Muitas escolas – principalmente particulares – decidiram por uma reabertura parcial, em regime de revezamento dos estudantes, que foi intercalada com períodos de fechamento total com a volta dos picos de contaminação e morte pela covid-19. Em maio, professores receberam a vacina, e a reabertura das escolas, ainda gradual, foi se generalizando pelo país. No segundo semestre de 2021, a vacinação chegou a adolescentes de 12 a 17 anos.

Quando realizada a pesquisa, muitas escolas ainda atuavam na modalidade híbrida. Entre os educadores participantes do grupo focal de 2021, todos já haviam retomado as atividades presenciais e, a maior parte deles, disse observar que, apesar de seguirem utilizando recursos eletrônicos e midiáticos em suas aulas, era perceptível a redução desse consumo, ao mesmo tempo em que passaram a valorizar "produções coletivas mais artesanais" (Hoff *et al.*, 2021b, p. 2).

No segundo ano de pandemia, quando os educadores tinham mais consciência em relação às suas próprias limitações, assim como em relação às limitações das escolas e dos estudantes em um cenário de ensino remoto, observamos uma significativa mudança quanto ao uso de softwares e aplicativos para produção de conteúdo, e particularmente dos estudantes em relação às formas como navegavam por ambientes digitais e como consumiam mídias. Os educadores indicaram ser perceptível, porém, que o domínio dos estudantes era muito maior em recursos para smartphones do que para computadores. Os relatos dos participantes do grupo focal demonstram que essa aptidão é utilizada mais para a produção de conteúdos de entretenimento (principalmente no

TikTok e no Instagram) do que para conteúdos com finalidade pedagógica, que os estudantes passaram a demonstrar desinteresse após o primeiro ano de pandemia (Hoff *et al.*, 2021b, p. 4).

> Uma das educadoras apontou, em sua abordagem inicial, que, apesar de os alunos serem nativos digitais, eles não são alfabetizados digitalmente. Pode até parecer que eles têm conhecimento, por saberem usar as tecnologias com mais facilidade, no entanto, esse processo é muito parecido com a alfabetização do idioma materno, que acontece na dinâmica da vida cotidiana, de modo que eles sabem falar, mas não sabem ler nem escrever nessa língua. Consequentemente, todo esse trabalho de alfabetização teve de acontecer "um pouco na marra durante a pandemia" e segue acontecendo depois dela, pois os professores entrevistados reconhecem que o uso das tecnologias digitais deve ser instrumentalizado "como um aprendizado direcionado", uma vez que se "tem como pretensão pedagógica de construção de conhecimento" (Hoff *et al.*, 2021c, p. 2).

A *survey* realizada em 2021 apontou que 64% dos educadores ainda utilizavam mídias em suas aulas várias vezes na semana (Hoff *et al.*, 2021a). Além disso, 48% dos participantes disseram que esse consumo se manteve estável em comparação ao ano anterior (Hoff *et al.*, 2021a), quando as aulas ainda eram 100% remotas. Cabe salientar que, entre os educadores participantes da *survey*, alguns ainda seguiam em atividades remotas. Adicionalmente, em 2021, "97% dos participantes da *survey* apontaram que a necessidade imposta pela pandemia impulsionou o conhecimento e o domínio dos professores sobre o uso das mídias" (Hoff *et al.*, 2021a, p. 24). E, quando questionados se manteriam o uso de mídias com seus estudantes após o retorno presencial, em uma gradação de zero a dez, "verificamos que mais de 90% dos/as educadores/as participantes da pesquisa responderam entre 7 e 10" (Hoff *et al.*, 2021a, p. 26), percentual que se manteve estável em relação ao ano anterior.

Vale ressaltar que, em 2021, 85% dos professores indicaram já terem passado por formação dedicada à educação midiática (Hoff *et al.*, 2021a), percentual que cresceu significativamente no primeiro ano de pandemia, mas que acabou se mantendo estável, mesmo com o prolongamento do ensino remoto ou híbrido no país.

Notas sobre 2022

Devido à volta da rotina presencial pós-pandemia, pudemos observar que o uso de mídia em sala de aula tem diminuído quando comparado às pesquisas anteriores, de 2020 e 2021. O número de educadores que utilizam

as mídias várias vezes por semana caiu quase pela metade em relação a 2021, apresentando uma queda de 20% em relação a 2020. Ou seja, podemos observar que os professores têm utilizado as mídias com uma frequência semanal menor nas salas de aula, apesar de ainda sentirem a necessidade da educação midiática e análise crítica entre os estudantes.

Apesar desse novo cenário, os educadores não deixaram de utilizar totalmente as ferramentas tecnológicas, uma vez que mais de 85% deles ainda usavam plataformas digitais com os alunos em algum momento do ano letivo. Também observamos que mais de 80% dos professores acreditam que as mídias têm uma influência positiva nos processos educacionais.

> Plataformas são ferramentas. Se bem planejadas e utilizadas, podem ser bem efetivas. Vale ressaltar que os próprios alunos pedem para diminuir o tempo de tela e o uso de caderno. Por conta disso, procuro mesclar os dois recursos nas minhas aulas (Hoff *et al.*, 2022, p. 18).

Apesar do movimento de adaptação das mídias dentro da sala de aula e da diminuição da frequência de seu uso, os educadores ainda relatam que os maiores desafios enfrentados por utilizar meios de comunicação e conteúdo midiático em suas aulas têm sido principalmente 1) garantir o foco dos alunos no conteúdo e no trabalho psicológico; 2) falta de formação continuada para que professores sejam aptos; 3) desafios em lidar com as *fake* news (Hoff *et al.*, 2022).

Considerações finais

Quanto aos resultados alcançados, observamos a relevância da escola como agência promotora de competência crítica, aspecto fundante do exercício de uma cidadania inclusiva em sociedades digitalizadas. Ainda que a desigualdade socioeconômica no Brasil imponha muitos desafios no que se refere às condições de acesso ao meio digital, o processo de midiatização da sociedade brasileira tem avançado significativamente e mostra-se um caminho sem volta.

No contexto escolar, as desigualdades socioeconômicas se intensificam, o que ficou bastante evidenciado no período da pandemia, quando grande parte dos estudantes do Ensino Básico não participaram de aulas online devido à falta de acesso à tecnologia. A partir do relato dos professores participantes da pesquisa longitudinal, que envolve metodologia quantitativa/*survey* e qualitativa/grupo focal, a pandemia promoveu o aumento do consumo de mídia, entretanto revelou ainda mais as desigualdades de acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos como computadores e celulares entre os professores

e alunos das escolas pública e privada. Após o período pandêmico de intenso uso das mídias, é notada uma estagnação ou até mesmo uma desaceleração da promoção de atividades com o uso da tecnologia na sala de aula.

Ainda, o relato dos professores participantes da referida pesquisa evidencia desafios a serem superados para o desenvolvimento da literacia midiática em seu dia a dia, isso se mostra em pontos como a falta de formação continuada para que professores estejam aptos a trabalhar com as diferentes mídias e recursos digitais em sala de aula, além da preocupação em manter a atenção dos alunos no trabalho pedagógico.

Esses apontamentos demonstram a necessidade de reflexão sobre o papel da mídia e da escola enquanto agências basilares na formação de cidadãos, notadamente na promoção da cidadania digital, pois, se a midiatização avança a passos largos, é urgente o desenvolvimento da literacia midiática, visando à formação de cidadãos críticos e conscientes dos usos e consumos midiáticos.

Referências

BACCEGA, M. A. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 19-28, 2009. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43579. Acesso em: 29 mar. 2024.

BACCEGA, M. A. O consumo no campo comunicação/educação: importância para cidadania. *In*: ROCHA, R. M.; CASAQUI, V. **Estéticas midiáticas e narrativas do consumo**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

CITELLI, A. **Comunicação e educação**: dinâmicas midiáticas e cenários escolares. Ilhéus: EDITUS, 2021.

COSTIN, C. Desafios da educação no Brasil após a covid19. *In*: COSTIN, C. *et al*. **A escola na pandemia**: 9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2020. p. 7-10.

COULDRY, N. Mediatization or mediation? Alternative understandings of the emergent space of digital storytelling. **New Media & Society**, v. 10, n. 3, p. 373-391, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1461444808089414. Acesso em: 29 mar. 2024.

FOLHA NA SALA: O futuro da escola e a escola do futuro. Entrevista: José Pacheco. Entrevistadores: Ricardo Ampudia e Juliana Deodoro. São Paulo: Folha S.Paulo e Itaú Cultural, 7 dez. 2021. Podcast. Disponível em: https://spoti.fi/3Be3s32. Acesso em: 5 ago. 2023.

GARCÍA CANCLINI, N. **Ciudadanos reemplazados por algoritmos**. Guadalajara: CALAS, 2020.

GOMES, G. F.; OLIVEIRA, K. K. S.; SOUZA, R. A. C. Competências da Cidadania Digital: especificação e avaliação de uma proposta de experiência de ensino-aprendizagem. **Revista** Gest@o.org, Recife, v. 19, n. 2, 2021. Disponível em: https://bit.ly/4cyG1lx. Acesso em: 29 mar. 2024.

HOFF, T. M. C.; SPINELLI, E. M.; GENERALI, S. **Comunicação, educação e consumo**. Primeira síntese: Resultados de Pesquisa: grupos focais

com professores do Ensino Básico. Como se dá o consumo de mídia pelos professores? Relatório – Grupo Focal com Professores Escola Básica: educação e consumo de mídia. São Paulo: ESPM, 2019b. Disponível em: https://bit.ly/3CXxr0r. Acesso em: 19 ago. 2024.

HOFF, T. M. C.; SPINELLI, E. M.; GENERALI, S. **Comunicação, educação e consumo**. Segunda síntese: Resultados de Pesquisa: grupos focais com professores do Ensino Básico. Como trabalham/produzem mídia na sala de aula. Relatório – Grupo Focal com Professores Escola Básica: educação e consumo de mídia. São Paulo: ESPM, 2019c. Disponível em: https://bit.ly/3wVtV2A. Acesso em: 19 ago. 2024.

HOFF, T. M. C.; SPINELLI, E. M.; GENERALI, S. **Comunicação, educação e consumo**. Terceira síntese: Resultados de Pesquisa: grupos focais com professores do Ensino Básico.: Há consciência crítica do uso da mídia pelos alunos? Relatório – Grupo Focal com Professores Escola Básica: educação e consumo de mídia. São Paulo: ESPM, 2019d. Disponível em: https://bit.ly/3RCEkIE. Acesso em: 19 ago. 2024.

HOFF, T. M. C.; SPINELLI, E. M.; GENERALI, S. **Survey com Educadores da Educação Básica**: educação e consumo de mídia. 2019a. Disponível em: https://bit.ly/3B9mTtD. Acesso em: 30 jun. 2023.

HOFF, T. M. C.; SPINELLI, E. M.; GENERALI, S.; PORTAS, I. **Comunicação, educação e consumo**. Segunda Síntese de Resultado de Pesquisa – grupo focal com professores do Ensino Básico: Como trabalham/produzem mídia na sala de aula. Relatório – Grupo Focal com Professores Escola Básica: educação e consumo de mídia. São Paulo: ESPM, 2021b. Disponível em: https://bit.ly/3SniZTE. Acesso em: 19 ago. 2024.

HOFF, T. M. C.; SPINELLI, E. M.; GENERALI, S.; PORTAS, I. **Comunicação, educação e consumo**. Terceira Síntese de Resultado de Pesquisa – grupo focal com professores do Ensino Básico: Há consciência crítica do uso da mídia pelos alunos? Relatório – Grupo Focal com Professores Escola Básica: educação e consumo de mídia. São Paulo: ESPM, 2021c. Disponível em: https://bit.ly/3xHWUr3. Acesso em: 19 ago. 2024.

HOFF, T. M. C.; SPINELLI, E. M.; GENERALI, S.; PORTAS, I. **Survey com Educadores da Educação Básica**: educação e consumo de mídia. São Paulo: ESPM, 2021a. Disponível em: https://bit.ly/3qakqJb. Acesso em: 30 jun. 2023.

HOFF, T. M. C.; SPINELLI, E. M.; GENERALI, S.; PORTAS, I.; CARO, L. **Survey com Educadores da Educação Básica**: educação e consumo de mídia. São Paulo: ESPM, 2022. Disponível em: bit.ly/4cE0a9E. Acesso em: 30 jun. 2023.

HOFF, T. M. C.; SPINELLI, E. M.; GENERALI, S; PORTAS, I. **Comunicação, educação e consumo 2020**. Primeira Síntese de Resultado de Pesquisa – grupo focal com professores do Ensino Básico: Como se dá o consumo de mídia pelos professores? Relatório – Grupo Focal com Professores Escola Básica: educação e consumo de mídia. São Paulo: ESPM, 2020b. Disponível em: https://bit.ly/3THX3nH. Acesso em: 19 ago. 2024.

HOFF, T. M. C.; SPINELLI, E. M.; GENERALI, S; PORTAS, I. **Comunicação, educação e consumo 2020**. Terceira Síntese de Resultado de Pesquisa – grupo focal com professores do Ensino Básico: Há consciência crítica do uso da mídia pelos alunos? Relatório – Grupo Focal com Professores Escola Básica: educação e consumo de mídia. São Paulo: ESPM, 2020c. Disponível em: https://bit.ly/3RxBAw3. Acesso em: 19 ago. 2024.

HOFF, T. M. C.; SPINELLI, E. M.; GENERALI, S; PORTAS, I. **Survey com educadores da Educação Básica**: educação e consumo de mídia. São Paulo: ESPM, 2020a. Disponível em: https://bit.ly/3cPyHrO. Acesso em: 30 jun. 2023.

LIVINGSTONE, S. Active participation or just more information? Young people's take up of opportunities to act and interact on the internet. **Information, Communication & Society**, Abingdon, v. 8, n. 3, p. 287-314, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1080/1369118050025910 3. Acesso em: 29 mar. 2024.

LYNN, T. *et al*. **Digital towns**: accelerating and measuring the digital transformation of rural societies and economies. Zurich: Palgrave Macmillan, 2022.

NEVES, B. B. Cidadania digital? Das cidades digitais a Barack Obama. Uma abordagem crítica. *In*: MORGADO, I. S.; ROSAS, A. (org.). **Cidadania digital**. Lisboa: Livros Labcom, 2010.

OROZCO GÓMEZ, G. A explosão da dimensão comunicativa: implicações para uma cultura de participação das audiências. *In*: ROCHA, R. M.; OROFINO, M. I. R. (org.). **Comunicação, consumo e ação reflexiva**: caminhos para a educação do futuro. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PARK, Y. **DQ Global Standards Report 2019**: Common Framework for Digital Literacy, Skills and Readiness. [*S. l.*]: DQ Institute, 2019. Disponível em: https://bit.ly/4aAMkmI. Acesso em: 30 jun. 2023.

RIBBLE, M.; BAILEY, G. **Digital citizenship in schools**. Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2007.

RICHARDSON, J.; MILOVIDOV, E. **Digital citizenship education handbook**. Strasbourg: Concil of Europe, 2019. Disponível em: https://rm.coe.int/16809382f9. Acesso em: 3 jul. 2023.

SPINELLI, E. M. Comunicação, consumo e educação: alfabetização midiática para cidadania. **Intercom – RBCC**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 127-143, 2021. Disponível em: https://bit.ly/3PCSn1Z. Acesso em: 29 mar. 2024.

SPIRES, H.; PAUL, C.; KERHOFF, S. Digital Literacy for the 21st Century. *In*: KHOSROW-POUR, M. **Encyclopedia of Information Science and Technology**. **Hershey:** IGI Global Editors, 2018.

WILSON, C.; GRIZZLE, A.; TUAZON, R.; AKYEMPONG, K.; CHEUNG, C. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília, DF: UNESCO, UFTM, 2013.

Pensar transmídia na formação universitária: encontro de saberes

Betânia Maria Vilas Bôas Barreto[1]
Rodrigo Bomfim Oliveira[2]
Karen Vieira Ramos[3]

Processos criativos transmidiáticos: diálogos pedagógicos

Construções de narrativas transmidiáticas ganham cada vez mais espaço nas produções comunicacionais da contemporaneidade. Devido à aceleração dos processos de convergência multimidiática e o protagonismo no comportamento, interação e intervenção do público em relação às obras, torna-se iminente a necessidade de se pensar estratégias, dinâmicas e abordagens mais competentes, criativas e ancoradas nessas novas configurações e necessidades interpretativas e de consumo midiático.

Os espaços formativos de futuros comunicólogos, principalmente no Ensino Superior, precisam se atentar a essa realidade, que tem a primazia da ubiquidade, e buscar desenvolver metodologias que possibilitem, aos graduandos, embasarem-se em experiências que os apõem na concepção, elaboração, gestão, produção e distribuição de materiais transmidiáticos, desenvolvendo uma cadeia produtiva amplificada e interconectada em todas as suas fases. Isso reflete, essencialmente, a importância e centralidade das narrativas transmídias na formação de graduandos nos cursos de Comunicação Social.

1 Doutora em Educação, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e professora titular do curso de Comunicação Social – Rádio e TV e Internet da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), bmvbbarreto@uesc.br.

2 Doutor em Cultura e Sociedade, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professor titular do curso de Comunicação Social – Rádio, TV e Internet da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), rboliveira@uesc.br.

3 Mestra em Cultura e Turismo, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e professora assistente do Curso de Comunicação Social – Rádio, TV e Internet da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), kvramos@uesc.br.

Dentro desse escopo, são notórios os aspectos de trans/interdisciplinaridade no campo comunicacional, e, do ponto de vista pedagógico, componentes curriculares podem desenvolver iniciativas conjuntas de produção, explorando aspectos conceituais e teóricos, assim como o imbricamento pragmático na realização dos processos produtivos. Essa construção praxiológica torna-se o elemento fundante e norteador de dinâmicas mais construtivas e eficazes na formação dos educandos. Em Freire (1987, p. 72), o entendimento sobre a práxis passa pela simultaneidade entre a ação e a reflexão, atribuindo autonomia e versatilidade ao processo pedagógico de maneira experiencial e dialógica, sendo a "teoria do fazer".

Tendo essa mirada freireana, o interesse principal deste trabalho é evidenciar o papel de estratégias educativas e vivenciais, na formação universitária, sob perspectivas de concepções do *storytelling*, por meio de histórias com foco em alargamentos narrativos combinados com as tecnologias de informação e comunicação. O pressuposto é que tais estratégias possibilitam espaços integrativos entre professores e estudantes de disciplinas distintas, num *continuum* de ensino-aprendizagem, organização e compartilhamento de conteúdos com maior efetividade e dialogicidade.

Nesse sentido, é determinante entender arcabouços que discutam os fundamentos das narrativas transmídia (*transmedia storytelling*). Aqui, vamos nos ater às concepções identificadoras dessas enunciações, a partir do desenrolar-se por múltiplas plataformas, com cada texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo, representando uma nova relação entre os receptores, chamados de interatores, exigindo não apenas sua participação, como também a interrelação entre os agentes. Podem-se observar narrativas assim como estratégias centrais de grandes lançamentos do cinema, séries em streamings audiovisuais e iniciativas de humanização de perfis de profissionais liberais e empresas nas redes sociais.

Lessa e Lima (2020, p. 6) entendem a trasmidiação como um processo complexo que envolve múltiplas plataformas comunicacionais em interconexão narrativa.

> A narrativa transmídia é um modo de contar histórias em múltiplas plataformas da comunicação. Isso significa que, com a narrativa transmídia, a história não está restrita a uma mídia só: o público pode se deleitar com as tramas e as personagens queridas também em outros meios e formatos comunicacionais. Assim, o termo ganha contornos mais claros: é uma narrativa que atravessa as mídias. Uma série de TV, quando cria narrativa transmídia, espalha elementos de suas histórias, ambientes e personagens para além dos episódios exibidos na televisão. Pensar em transmidiação significa refletir sobre os modos como essas

> histórias, primeiramente televisivas, transpõem os limites desta mídia e se relacionam com outros meios de comunicação.

Em sua forma ideal, cada meio cria dinâmicas otimizadoras dos gêneros midiáticos, inserindo uma história num filme, divulgando-a pela televisão e/ou plataformas, expandindo num podcast, história em quadrinho (HQ), livros, audiobooks, além da participação dos fãs em *fanfics* e *fandons*. Tudo isso acontecendo com independência, sem que a apreciação de um meio se atrele ao outro (Jenkins, 2008). Jenkins (2003) cunhou o termo *transmedia storytelling*, apesar de que, "nos países de língua inglesa esse termo significar, o ato de contar histórias através de várias mídias", e foi traduzido para o português como narrativa transmídia (Massarolo; Mesquita, 2014, p. 3).

Para Gosciola (2011), a transmidiação se dá a partir de uma narrativa inicial, conhecida como "Nave Mãe", com personagens definidos, seguindo para múltiplas tramas divididas entre as mídias. Por fim, a integração das tramas e a estratégias de escoamento buscam dotar o trabalho de unicidade e coerência, voltado, muitas vezes, para redes sociais digitais. Nesse ínterim, essas construções podem se tornar caminhos profícuos em âmbitos formativos, por viabilizar estratégias criativas necessárias para os futuros profissionais no mercado em convergência.

Partindo desse cenário, este trabalho visa explanar as experiências transmidiáticas realizadas no âmbito do Curso de Comunicação Social – Rádio, TV e Internet (RTI) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus, no sul da Bahia. A intencionalidade maior é discutir as estratégias pedagógicas que lastreiam os processos de ensino-aprendizagem coletivos e colaborativos essenciais para o soerguimento de dinâmicas criativas interdisciplinares nos componentes curriculares para os formandos da área comunicacional.

Construções criativas de dinâmicas transmidiáticas: bases metodológicas

A base da proposta ora exposta parte principalmente de proposições organizativas inerentes aos processos produtivos transmidiáticos. Lessa e Lima (2020) pensam essas diretrizes importantes como encaminhamentos comumente usados em planejamentos dessa natureza, compreendendo diversas etapas constituintes na concepção e elaboração de um projeto. Como princípio, convenciona-se pensar em uma produção ficcional como base e sua posterior amplificação – a ideia de Nave Mãe. Nesse sentido, os autores aprofundam os aspectos, direcionando-os para quatro conceitos relevantes na idealização

criativa para a ampliação do mundo ficcional: compreensão aditiva, vínculos textuais, funções e lacunas narrativas (Lessa; Lima, 2020).

A compreensão aditiva diz respeito à amplificação e atualização do desenlace da narrativa, partindo do texto principal. Para Lessa e Lima (2020, p. 9):

> É pressuposto que cada extensão transmídia ficcional adiciona um novo dado à completude da obra, e os processos de leitura deste todo são constantemente atualizados conforme novas peças são consumidas. Da mesma forma que um episódio novo de seriado apresenta novas informações, podendo ampliar, modificar ou reiterar o conhecimento que o público tem sobre aquele mundo até então, as extensões transmídias podem fazer o mesmo.

Relacionados aos vínculos textuais, os autores os entendem como peças ficcionais formadoras do universo transmidiático imaginado como um todo, sendo possível averiguar e interpretar essas extensões partindo da relação que elas elaboram "entre si e com o texto principal. Por exemplo, podemos compreender um seriado de TV como o texto principal e os conteúdos transmídias como extensões que ampliam ficcionalmente este texto" (Lessa; Lima, 2020, p. 9).

Quanto às funções narrativas, Lessa e Lima (2020, p. 10) afirmam que, para compreendermos uma obra transmídia, é fundamental que nos atentemos aos vínculos textuais e às funções narrativas que extensões ficcionais proporcionam entre si e relacionadas ao texto principal, permitindo "acessar as variadas estratégias criativas por trás delas". Eles dão como exemplo um site que, mesmo não sendo um componente narrativo em si, alarga e abrange outros aspectos e elementos que compõem o mundo transmidiático ficcional.

Baseados em Long (2007), mais um importante aspecto que os autores desdobram, para além das funções narrativas, é a ideia de lacunas narrativas, que, segundo eles:

> [...] Long (2007) busca explicar a partir dos códigos hermenêuticos do teórico literário e semiólogo Roland Barthes. Tais códigos são um recurso narrativo que consiste em inserir um acontecimento inexplicado na história e criar dúvidas no leitor, deixando um mistério a ser resolvido posteriormente. Esse recurso inevitavelmente provoca questionamentos no público, e a história pode se valer disso para guiá-lo a outras mídias em busca de respostas (Lessa; Lima, 2020, p. 10).

Nesse sentido, a organização dos múltiplos núcleos produtivos faz-se preponderante para a criação de relações e lacunas narrativas dentro de um projeto transmidiático. E, complementando essa ideia, os pesquisadores acrescentam mais um pressuposto de Long, o de aptidão negativa, referindo-se às maneiras

como a imaginação humana recheia hiatos narrativos por conta própria; e pistas migratórias, que dizem respeito à propensão das lacunas narrativas em direcionar os receptores às conexões intertextuais (Keats, 1817 *apud* Lessa; Lima, 2020).

Essas definições – tanto de aptidão negativa quanto de pistas migratórias – auxiliarão na competência da utilização de lacunas narrativas em um determinado texto e sua expansão direcionada a outra mídia. Isso se relaciona à capacidade de os receptores de preencherem os lapsos narrativos com imaginários, até a resolução do texto principal, e as lacunas funcionarão como pistas migratórias, conduzindo esse público e sugerindo respostas em outras mídias.

> Também de um ponto de vista comercial, as lacunas do texto principal [...] não devem depender demasiadamente de extensões para serem resolvidas, pois deve se levar em conta que nem todo o público migrará para outras mídias em busca de respostas. Então, as lacunas devem ser potencialmente interessantes para estimular a migração de alguns, ao mesmo tempo em que possam ser resolvidas a partir da imaginação (aptidão negativa) de outros (Lessa; Lima, 2020, p. 11).

Consequentemente, em termos de *fanfictions* – criação textual dos fãs –, as lacunas moldam-se como pontos de partida para a narração de novas histórias, que ampliam e diversificam a trama do texto principal. "As lacunas, então, servem aos fãs como estímulo, seja para ir em busca de extensões em outras mídias, seja para que eles próprios criem fanfics para preenchê-las" (Lessa; Lima, 2020, p. 11).

Concernentes a isso, são pensadas peças que gerem extensão ficcional e ampliação das histórias de produtos ficcionais, por meio da inserção de novas histórias, possibilitando o aprofundamento da ficcionalidade do mundo criado, tendo como exemplos blogs, sites, perfis em redes sociais, histórias em quadrinhos, entre outros.

Assim, é estruturada, ainda, a criação de extensões paratextuais enquanto "materiais que antecipam, recuperam, remixam, contextualizam ou promovem o produto cultural, como trailers, pôsteres, sites de divulgação"; além de extensões ficcionais como "peças que contribuem no alargamento ficcional do texto principal, como websséries, revistas em quadrinhos, blogs de personagens ou sites fictícios de instituições que existem apenas na história". Esses elementos coexistem de maneira paralela ou simultânea e formam o universo transmídia, elaboradas tanto por empresas quanto pelos próprios fãs (Lessa; Lima, 2020, p. 20).

Tendo como arcabouço esses pressupostos, é possível a concepção de um projeto que, partindo do texto principal, constitui o mundo ficcional e seus personagens, abrindo-se para a continuação das histórias e construção de

histórias do passado (*backstories*), assim como histórias alternativas, baseando-se na ludicidade (Lessa; Lima, 2020).

Propostas em inter(ação): experiências transmidiáticas na formação universitária

Com o propósito de abrir novos espaços de aprendizado, estudantes e professores de disciplinas do Curso de Comunicação Social da UESC se propuseram a realizar propostas de experimentação e alargamento de processos produtivos transmidiáticos, com o objetivo de construção de novos saberes, habilidades e competências para os graduandos. A ideia ganhou corpo no segundo semestre letivo de 2022, entre agosto e dezembro, no âmbito da disciplina optativa Temas Selecionados em Audiovisual, lecionada pelos autores deste artigo, com a participação de 33 estudantes.

Diante da necessidade de pensar proposições mais criativas e antenadas com as novas dinâmicas de produção, principalmente audiovisual, os docentes compreenderam como imperativo repensar determinadas práticas de atividades curriculares que já primavam pelo trabalho em grupo, contudo, tendo poucas interlocuções mais estreitas entre as propostas comumente idealizadas pelos discentes. Dessa forma, pensou-se em trabalhar mais especificamente em um planejamento que envolvesse toda a turma, em produções interconectadas entre si.

Sob essa visão, a ideia foi apresentada aos estudantes no início do semestre e se abriu o espaço para que eles opinassem e dissessem como gostariam que fosse pensado o cronograma da disciplina. Essa perspectiva aberta e dialógica fez parte da elaboração da proposta, diante da necessidade premente de adesão e interesse da turma na construção de seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Freire (1987) compreende a relevância de uma postura dialógica e aberta com educandos, possibilitando interlocução e participação ativa e proativa de todos os envolvidos no processo educativo.

Após ampla discussão e questionamentos da turma, com os nossos esclarecimentos, a ideia foi acatada e seguiu-se o momento de fundamentação teórica para melhor embasamento de todos em relação ao processo, visto que, primeiramente, ao serem questionados se já tinham experiências anteriores nesse modelo produtivo, todos disseram nunca ter realizado nenhum trabalho transmídia anteriormente. Por conta dessa inexperiência geral dos estudantes, foi necessário trabalhar a conceituação teórica sobre transmídia e convergência midiática.

Após esse momento, o grupo passou à estruturação dos eixos temáticos que seriam desenvolvidos a partir da temática "Modos de ser jovem

na contemporaneidade: desafios e complexidade". A discussão sobre o detalhamento temático provocou intensos debates, e a mediação dessa fase demandou bastante tempo. A diversidade de interesses gerou impasses, pois as abordagens do tema e a função que cada um iria desempenhar eram de escolha deles. A autonomia, o protagonismo estudantil e a abertura dialógica foram pressupostos centrais da proposta pedagógica, e nosso papel docente era de mediação na execução do projeto. Fomos orientando a condução dos debates, tendo em vista a isonomia, escuta ativa e proporcionalidade de fala entre todos os participantes (Freire, 2002).

Pereira e Fossá (2021, p. 40) refletem sobre esse modelo processual e dialógico de comunicação, que chamam de pedagogia da comunicação, sob os moldes teóricos de Mario Kaplún e Paulo Freire. Segundo as autoras "oriundo da educação libertadora e transformadora concebida por Paulo Freire, tem base na reflexão para a ação e foco na educação como processo contínuo, que não se encerra e que tem como protagonista o educador e o educando".

> Conforme Kaplún "o que o sujeito educando necessita não são só dados, informações, mas instrumentos para pensar, para inter-relacionar um fato com outro, tirar conclusões e consequências, para construir uma explicação global, uma cosmovisão coerente". O modelo propõe a participação ativa do sujeito e o prepara para a participação na sociedade. É desenvolvido em grupo, estimulando a troca, a reflexão, o entendimento do conflito como aprendizagem (Pereira; Fossá, 2021, p. 40).

E justamente, por diversos momentos, o conflito fez-se presente diante dos entendimentos distintos entre as equipes, que se compuseram por afinidades e interesses pessoais. Várias ideias e propostas foram aventadas, com perspectivas diferentes sobre os produtos que, ao longo das reuniões, foram se ajustando democraticamente. Essa fase durou algumas semanas até se chegar a um consenso. Aspecto este justificado pela inexperiência dos estudantes com a metodologia.

Os grupos apresentaram seus eixos temáticos, perspectivas narrativas e de linguagem para interlocução dos pontos convergentes, com intensos diálogos permeando resoluções. Até certo ponto, foi possível perceber uma insegurança de como proceder, por boa parte dos estudantes, sendo contornada com planejamento estratégico entre os grupos, orientações individualizadas e coletivas, reavaliação e recondução dos processos, buscando alternativas viáveis às questões postas, direcionando as fases com metas processuais a serem cumpridas semanalmente. O trabalho em equipe foi desafiador, assim como o cumprimento de prazos e a falta de estrutura técnica, impulsionando os grupos a se articularem com recursos próprios para conclusão das demandas.

Ainda segundo Pereira e Fossá (2021, p. 41), é fundamental que, em processos dialógicos, todo o grupo seja munido do máximo possível de informações, para conseguir avançar no desenvolvimento da proposta. O mais importante é que essas informações possibilitem questionamentos e gerem reflexões e não sejam vistas como inquestionáveis. "A comunicação que se estabelece a partir desse terceiro modelo de educação é dialógica e participativa, e deve dar ao indivíduo o espaço de ser emissor e receptor de informações".

Aos poucos, foi tomando corpo o projeto Estigma, que abarcou a saúde mental dos jovens, por meio da história de Roberto, graduando desaparecido e tido como morto dentro da instituição que estudava e considerado como lenda urbana anos depois. Assim como a saga de sua irmã mais nova, Ágata, jornalista investigativa, em busca de justiça pela morte do irmão. A proposta foi encampada por cinco grupos: o do falso documentário investigativo, sobre o desaparecimento de Roberto, dentro do programa fictício Estigma, configurando-se como Nave Mãe; uma reportagem no noticiário, também fictício, denominado *Jornal 073*, que simulou o acompanhamento da produção do documentário; o Podcast audiodramático *Casos e causos*, de cunho sensacionalista, que espetacularizava a figura e a morte do estudante; um blog de Ágata adolescente, numa digressão histórica para quando ela tinha apenas quinze anos, criada no Tumblr, e seu perfil atual, dez anos depois, no Twitter, voltado para desvendar casos de pessoas desaparecidas; e por fim, a equipe de redes do Instagram, organizando as postagens de conteúdos sobre o projeto e versões finais dos produtos no YouTube e Spotify.

Ao longo de três meses, semanalmente, as equipes trabalharam em suas produções, assim como avaliaram, conjuntamente com os professores, seus avanços e retrocessos, reordenando as demandas para possibilidades viáveis de execução. Percebeu-se, ao término desse processo, maior engajamento e compreensão, na maioria da turma, relacionados à relevância da interlocução multimidiática, abertura para o trabalho colaborativo e dialógico, atendimento aos prazos e imbricamentos da cadeia produtiva, necessidade de planejamentos estratégicos amplificados, discussões praxiológicas, proporcionando-lhes maior confiança como realizadores.

De maneira geral, avaliou-se a produção como bastante positiva, com escoamentos em mostras competitivas, como a 29ª Exposição de Pesquisa Experimental em Comunicação (Expocom), realizada dentro do XXIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste (INTECOM Nordeste) dos dias 20 a 22 de junho de 2023, na cidade de Campina Grande, na Paraíba, na qual o projeto ficou entre os cinco finalistas.

Interdisciplinaridade e transmidiação: uma busca dialógica

A segunda experiência aconteceu no semestre letivo posterior, entre os meses de março e julho de 2023. Dessa vez, a ideia foi desdobrada para três disciplinas diferentes e de cunho obrigatório dentro do curso de Comunicação Social: Linguagens do Audiovisual para TV e Internet, do segundo semestre, com a participação de 25 estudantes; Vídeo e Edição e Montagem para TV e Vídeo, ambas do quinto semestre e correlatas, com a participação de 33 estudantes. Ao todo, foram 58 alunos trabalhando coletivamente. Nesse caso, a dinâmica configurou-se sobre novos parâmetros, a partir da noção de encontros pluridisciplinares, entendidos como o encontro de disciplinas com intencionalidades comuns (Japiassu, 1994).

Japiassu (1976) trata da interdisciplinaridade quando está presente a incorporação de resultados de várias disciplinas e especialidades, que interagem e tomam de empréstimo, umas das outras, um instrumental e técnicas metodológicas, utilizando-se de esquemas conceituais e análises comuns a todas, se espraiando pelos diversos ramos do conhecimento, comparadas e julgadas de maneira integrada e convergente. Para o filósofo, a atividade interdisciplinar consiste "em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar, a cada uma, seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos" (Japiassu, 1976, p. 75).

Silva, Cusati e Guerra (2018, p. 986) analisam o pensamento de Japiassu, compreendendo que:

> a interdisciplinaridade [...] busca uma textura comum entre a relação sujeito e objeto com o ser-no-mundo. Para o autor, a interdisciplinaridade une a formação do homem na sua totalidade (na cultura), o papel fundamental da escola (o homem inserido em sua realidade) e o papel do próprio homem (sujeito provocador de mudanças do mundo).

Discutindo os pressupostos do autor, Silva, Cusati e Guerra (2018, p. 987), evidenciam que, para Japiassu, a interdisciplinaridade "é movimento a ser praticado também como atitude de espírito. Atitude esta, elaborada na curiosidade, na abertura, no senso de aventura da descoberta, tendo a ousadia como método e exercida num movimento de conhecimento com aptidão de construir relações".

Buscando ir ao encontro desse norte epistemológico, o processo interdisciplinar vivenciado nas disciplinas parceiras consistia em cada educador realizar uma fase do processo, mas interconectados com o todo, visto

serem turmas diferentes trabalhando conjuntamente. Gerou-se, a princípio, um estranhamento já esperado e que foi sendo mitigado com a mediação dos professores. Mais uma vez, a concepção processual e dialógica tomou forma, com a interlocução entre as turmas em reuniões conjuntas periódicas, como também acompanhamento pelos docentes das respectivas disciplinas, para direcionar às diversas vertentes do projeto.

Argollo *et al*. (2017, p. 74) também compreendem esse papel de interlocução no processo interdisciplinar, asseverando que esse caráter suscita a atuação e o pensamento do docente como sujeito intersubjetivo:

> atuante e contemplativo, concreto e abstrato – mas, sobretudo, problematizador, visto que a problematização instigará o processo de compreensão das realidades, dos conhecimentos já produzidos e, principalmente, daqueles a serem construídos a partir desse caminho dialético e holístico buscado através do entrelace de saberes.

Com isso em mente, buscamos assegurar o espaço de compartilhamento de conhecimentos e competências de maneira igualitária e dialética entre os participantes. Nessas turmas, também foi possível verificar o perfil semelhante ao da turma do semestre anterior, com a predominância da insegurança e falta de confiança no grupo para execução do processo, diante da inexperiência com o modelo transmidiático. Contudo, com os aportes teóricos e o incentivo dos docentes, cada equipe compreendeu as dinâmicas pretendidas e passou a organizar suas produções. Foram, no total, oito materiais distintos, sendo dois desenvolvidos pelo quinto semestre e os outros seis elaborados pelo segundo semestre.

A temática central escolhida, novamente, foi relacionada às juventudes, centrando-se nos dilemas existenciais de jovens universitários, tendo como nave mãe a narrativa do curta-metragem dramático *Amor em tempos de república*. Desenvolvido por metade dos alunos do quinto semestre, conta a história de Matias, Rosana e Alice, que dividem um apartamento no qual só residem estudantes – comumente chamado de "república". O narrador onisciente da trama é o próprio apartamento analisando, para o público, as transformações emocionais vividas por cada morador. A trama acompanha a questão de Alice, que foi contaminada com o vírus HIV dentro de um relacionamento abusivo e tenta esconder esse problema dos outros moradores. Assim como Matias, que entra em embates constantes com o seu pai, por seu modo de viver e por sua orientação sexual. E Rosana, que enfrenta dificuldades emocionais ligadas à autoaceitação e baixa autoestima, tornando-se introspectiva e agressiva e gerando vários conflitos com os colegas de apartamento.

Outro produto derivado, ainda realizado pelo quinto semestre, foi o videoclipe "Elucidação", da *boyband* de rock emo fictícia The Pulse, da qual Rosana é fã e assiste ao lançamento do novo *single*, ao final do curta-metragem, com seus amigos Matias e Alice. O clipe começa no *talkshow Amei a noite*. Após a entrevista com os componentes, no momento em que vão fazer a apresentação musical, o vocalista, ao perceber uma antiga paixão nos bastidores do programa, que ao vê-lo foge dele, decide abandonar o estúdio de TV e procurá-la, percorrendo vários espaços que representam cenas românticas famosas adaptadas do cinema, mergulhado em um mundo de fantasias.

Já no segundo semestre, tivemos os produtos: Instagram do projeto Modos de amar e da banda The Pulse, Podcast *Podgirls*, que tratou do tema Prep e Pep (profilaxia de pré e pós exposição do vírus HIV), projeto *Orsis* (série ficcional no Instagram com relatos de relacionamento abusivos diversos), *Giro News* (telejornal fictício que aborda a cultura de fãs, tendo como elemento norteador a Banda The Pulse) e um ensaio fotográfico que faz parte da *mise-en-scène* da Nave Mãe.

As chamadas produções derivadas, ou aquelas que alargam a compreensão narrativa, foram realizadas pela turma do segundo semestre. Cada produto foi pensado e produzido dentro de um fluxo para abarcar nuances do curta metragem, priorizando as vivências juvenis apresentadas na república estudantil fictícia. Ao propor isso, ficou claro uma vontade coletiva em trazer temas caros às juventudes, a exemplo dos relacionamentos abusivos e seus desdobramentos. Por outro lado, outras produções focaram os aspectos ligados à cultura de fã e a construção estética da banda fictícia de emocore – The Pulse. Toda a produção foi escoada através de links adicionados no Instagram do projeto geral – *Modos de Amar*, cujo perfil e toda concepção visual foi realizada pela turma do segundo semestre.

Diante desse montante de materiais elaborados, ao longo dos processos produtivos, também foi possível perceber estranhamentos, impasses e enfrentamentos entre as equipes, ajustes e reconfigurações, demandando diligência por parte dos professores para encaminhamentos mais adequados, num processo de reavaliação praxiológica constante da metodologia. A principal dificuldade concentrou-se na interlocução entre as equipes e turmas, que entraram em conflitos sobre quais os percursos e tangenciamentos que cada uma teria dentro do projeto.

A diferença semestral entre eles também foi responsável por certo distanciamento, visto que os alunos do segundo semestre se sentiam preteridos, mais inseguros e pouco prestigiados pelas equipes do quinto. Essa resistência durou ao longo de todo o processo, mesmo com a intensa e constante mediação por parte dos três docentes envolvidos, reafirmando a relevância do

diálogo e da interrelação entre os grupos. Também foram notórios os desentendimentos entre os componentes intra-equipes e entre equipes do quinto semestre, dificultando a fluidez e devida execução do processo como um todo. Contudo, ao final da proposta, os participantes apontaram aspectos positivos e relevantes, considerando o trabalho em equipe, o planejamento, o diálogo e o cumprimento de prazos como os mais importantes e significativos.

Considerações finais

Trabalhar com a complexidade de intercâmbios partindo de práticas transmidiáticas em perspectivas interdisciplinares dentro da formação universitária no curso de Comunicação Social mostrou-se um grande desafio. Ao final das duas experiências vividas com os estudantes, foi possível perceber, como construção interdisciplinar, a necessidade de maior estruturação, em seus diversos aspectos, voltada à interpenetração praxiológica.

Partindo de propostas teóricas e pragmáticas, que pensem concepções didático-pedagógicas e que deem conta desse imbricamento e acolhimento das potencialidades e fragilidades de construções complexas, como as que se levou ao cabo nas experiências vividas pelas turmas envolvidas nos dois projetos analisados, se faz explícita a necessidade de estímulo à problematização, dialogicidade e colaboração para otimização do processo e dos resultados, intentando sinergia e construção de alteridades com diversidade de olhares, fazeres e saberes dos participantes.

Enfim, compreende-se que estratégias e iniciativas como essas se configuram muito relevantes, pois oportunizam, aos graduandos, o estímulo à criatividade, a abertura à interrelação com o outro, a construção da autonomia e tomadas de decisão, olhar mais complexo e holístico para as diversas vertentes, partindo, sempre, da experimentação de metodologias ativas, abertas e inclusivas no processo ensino-aprendizado. Para os docentes, experiências como essas estimulam o pensar interdisciplinarmente, desconstruindo as fronteiras entre as disciplinas, pressionando transformações mais condizentes com as necessidades formativas dos futuros profissionais no âmbito dos Cursos de Comunicação Social.

Referências

ARGOLLO, Rita Virginia; BARRETO, Betânia Maria Vilas Bôas; ALMEIDA, Verbena Cordula. Uma proposta de metodologia interdisciplinar no ensino de Comunicação Social. *In*: NAGAMINI, Eliana; GOMES, Ana Luisa Zaniboni. **Dinâmicas e suportes para conhecer, reconhecer e integrar saberes em Comunicação e Educação**. Ilhéus: Editus, 2017. p. 71-86.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GOSCIOLA, V. Narrativa transmídia: a presença de sistemas de narrativas integradas e complementares na comunicação e na educação. **Quaestio**, Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 117-126, 2011. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/692. Acesso em: 8 jul. 2023.

GOSCIOLA, V.; VERSUTI, A. Narrativa transmídia e sua potencialidade na educação aberta. *In*: OKADA, A. (ed.). **Open educational resources and social networks**: colearning and professional development. London: Scholio Educational Research & Publishing , 2012. p. 236-242. Disponível em: Disponível em: http://oro.open.ac.uk/39236/1/OER-completo-final-05-07.pdf. Acesso em: 5 jul. 2023.

JAPIASSU, Hilton Fernández. A questão da interdisciplinaridade. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR, jul. 1994, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1994. Disponível em: http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Formação%20Continuada/Arti%20gos%20Diversos/interdisciplinaridade-japiassu.pdf. Acesso em: 14 jun. 2016.

JAPIASSU, Hilton Fernández. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

JENKINS, Henry. Transmedia Storytelling: Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. **MIT Technology Review**, Boston, Jan. 2003.

LESSA, Rodrigo; LIMA, Marcelo. **Criação e desenvolvimento de narrativas transmídia**. Vol. 9. Salvador, Benditas, 2020 (Coleção NarrAtivas). Disponível em: https://www.benditas.art.br/colecao-narrativas/. Acesso em: 20 abr. 2023.

MASSAROLO, J. C.; MESQUITA, D. Reflexões teóricas e metodológicas sobre as narrativas transmídia. **Lumina**, Juiz de Fora, v. 8, n. 1, 2014. DOI: 10.34019/1981-4070.2014.v8.21123.

PEREIRA, Fabiana da Costa; FOSSÁ, Ivete. Pedagogias de Paulo Freire: educando para a cidadania com protagonismo na comunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano XXVI, n. 2, p. 29-42, jul./dez. 2021. Dossiê Paulo Freire. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/186628. Acesso em: 10 abr. 2023.

SILVA, Adilson Xavier de; CUSATI, Iracema Campos; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: dos conhecimentos e suas histórias. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 979-996, jul./set. 2018. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11257. Acesso em: 12 ago. 2023.

Aspectos pedagógicos da ação do Ncep no contexto da curricularização da extensão: um percurso metodológico

Criselli Maria Montipó[1]
José Carlos Fernandes[2]
Hendryo André[3]

Introdução

Centrada na interação de saberes com a comunidade, a ação extensionista é compreendida a partir de múltiplos conceitos. O próprio termo *extensão universitária* sofreu variações ao longo de sua inclusão nas universidades brasileiras, principalmente nas instituições públicas, nas quais o tripé ensino-pesquisa-extensão tem ganhado impulsionamento a partir da ideia de educação pública, gratuita e de qualidade. Tal pressuposto preconiza que o acesso à educação deve beneficiar todas as pessoas envolvidas com a universidade, o que inclui a sociedade de modo geral, principalmente as comunidades do entorno das instituições.

Desde 2018, quando as universidades passaram a ter um prazo de até três anos para curricularizar as atividades de extensão, inúmeras são as implicações e os entendimentos sobre a aplicação. Ainda que o cenário seja de novidade, o Núcleo de Comunicação e Educação Popular (Ncep), ligado ao Departamento de Comunicação (Decom) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), tem consolidado sua prática extensionista ao longo de duas décadas.

1 Doutora em Jornalismo, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista de pós-doutorado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), criselli@gmail.com.

2 Doutor em Estudos Literários, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor do Departamento de Comunicação (Decom/UFPR), zecafernandes1964@gmail.com.

3 Doutor em Jornalismo, pelo Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista de pós-doutorado (PNPD/Capes) do Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), hendryoandre@gmail.com.

Fundado em 2003, o Ncep – que, atualmente, reúne em quatro projetos guarda-chuva aproximadamente 25 extensionistas e três professores – tem uma história que se fundamenta na transformação social por meio de uma formação crítica de estudantes, embasada na oportunização de acesso a experiências com grupos socialmente vulneráveis e/ou marginalizados. Essa ponte entre a comunidade universitária e a sociedade se estruturou desde o princípio pela dialogicidade[4], característica presente em boa parte da lógica da extensão universitária no país, conforme apontado ao longo do texto. Após focar a curricularização da extensão, nos debruçamos na análise da seguinte questão-problema: *como as ações pedagógicas do Ncep podem contribuir para iniciativas curricularizadas de extensão?*

Como resultado, observa-se que uma gestão que valorize o protagonismo estudantil, por meio da dialogicidade entre docentes, discentes e grupos sociais participantes das ações, além da aproximação com práticas de ensino e pesquisa (formação de grupos de estudo, de trabalho e capacitações), tem características usuais que merecem atenção quando se pensa em desdobramentos da curricularização.

Aspectos da extensão não-curricularizada

A extensão é regulamentada nas universidades antes do próprio estabelecimento de sua obrigatoriedade nos currículos. O artigo 207 da Constituição Federal determina que "as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (Brasil, 1988). Contudo, na prática, a última dimensão costuma ser diminuída diante das duas primeiras, à medida que a ausência enquanto "componente da fórmula do MEC para o cálculo dos recursos orçamentários das universidades" (Gonçalves, 2016, p. 1241) prejudica as políticas de extensão. Internamente há, segundo a autora, questões limitadoras, como indiferença ou repulsa a docentes com perfil extensionista, desvalorização das ações extensionistas frente à pesquisa, além da relativização da importância da extensão em processos de avaliação e/ou progressão funcional e, por fim, menor número de bolsas institucionais, por vezes, com valores inferiores aos projetos de iniciação científica (Gonçalves, 2016).

4 Embora o termo seja mais contemporâneo, os princípios de comunicação horizontal que pautaram a comunicação popular convergem com a terminologia.

Nesse sentido, a curricularização deve ser considerada como um marco proeminente. No final de 2018, a extensão universitária foi instituída como parte integrante da matriz curricular dos cursos, que teriam até três anos para implementar as medidas. Ao aprovar a Resolução nº 07/2018, o Conselho Nacional de Educação (CNE) determinou a curricularização da prática extensionista no âmbito de todos os cursos, o que implica o processo de creditação da extensão (Brasil, 2018).

Entretanto, no Brasil, a primeira geração da extensão universitária antecede sua prática obrigatória. Surgiu no início do século XX, por volta de 1911, inspirada em experiências de universidades norte-americanas e europeias (Xavier, 2021). Os registros dessa fase demonstram que a extensão se caracterizou naquele período pela prestação de serviços para a sociedade. No século XX, a prática extensionista atravessou um longo percurso. Devido ao fato do nascimento tardio do ensino superior no Brasil (Gadotti, 2017), somente a partir dos anos 1950 e 1960 a universidade brasileira despertou para seu compromisso social, especialmente por influência dos movimentos sociais, com destaque para a União Nacional dos Estudantes (UNE).

Desse modo, a característica extensionista de prestação de serviços começou a ser superada nas décadas de 1970 e 1980, quando a extensão era compreendida "como um caminho de difusão (divulgação de conhecimento ou de cultura ou prestação de serviço), de benefício à população carente (assistência) e ainda como voltada ao desenvolvimento da ditadura civil-militar" (Gonçalves, 2016, p. 1233).

Durante o período ditatorial, entre 1964 e 1985, houve estímulos a práticas assistencialistas da universidade para com as populações de extrema vulnerabilidade social, com foco nas áreas da saúde e educação, nessa que pode ser considerada a segunda fase da extensão universitária no Brasil. Ainda que muito presente entre as referências consultadas, a noção de que a extensão se desenvolveu em um contexto de "reformas sociais" por uma lógica assistencialista até o fim dos anos 1970 não é unânime. Gadini (2009, p. 56), por exemplo, a vincula a tentativas de resistência ao autoritarismo dentro da universidade: "A extensão, aí, tem um sentido bem mais 'social' do que muitos, hoje, ousariam pensar, quando se tenta atribuir às ações extensionistas um caráter meramente assistencialista e pouco crítico".

Gadotti (2017), que hoje preside o Instituto Paulo Freire[5], destaca a influência da educação popular na prática extensionista. Da mesma forma,

5 O Instituto Paulo Freire (IPF) surgiu a partir de uma ideia do próprio Paulo Freire (1921-1997), em 12 de abril de 1991. Freire desejava reunir pessoas e instituições que, movidas pelos mesmos sonhos de uma educação humanizadora e transformadora, pudessem aprofundar

Xavier (2021) evidencia o impacto de segmentos progressistas da educação, com a emergência do conceito de "relação dialógica" entre a universidade e a sociedade, mediante contribuições da obra do educador Paulo Freire. Essa nova modalidade de extensão, que podemos chamar de terceira fase, emerge na retomada da democratização, especialmente desde a década de 1980, e do aprofundamento conceitual sobre a extensão universitária que parte de uma perspectiva crítica. Atualmente, a extensão universitária encontra-se entre as fronteiras da terceira e quarta geração (Xavier, 2012). Essa última se caracteriza pela participação dos segmentos sociais, na identificação e proposta de resolução do problema, em que todas e todos participantes se encontram nas mesmas condições de aprendizes.

Ao revisar o processo de desenvolvimento da prática extensionista, fica nítido que os pressupostos de extensão são revigorados a partir da formação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (ForProex), em 1987. Foi desse momento em diante que a concepção de extensão passou a sintetizar que a universidade e a sociedade compartilham uma ambiência de produção de conhecimentos.

Diversos são os documentos que norteiam tal noção da prática extensionista. Têm destaque a Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU) e o Plano Nacional de Educação (PNE), que já sinalizam a obrigatoriedade. Ela reaparece no PNE de 2014-2023, na estratégia 7 da meta 12, com a seguinte redação: "assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social" (Brasil, 2014).

Com a regulamentação obrigatória, o desafio, entre outras questões, é proporcionar uma prática extensionista aliada a uma visão mais popular e emancipatória, tendo em vista as necessidades de um país desigual como o Brasil. Afinal, nas origens da desigualdade brasileira, ficam nítidos o colonialismo, a escravização, o genocídio negro e indígena (Gonzalez, 1988; Nascimento, 1978), os processos de migração forçada, além das marcas das ditaduras do passado e da autocracia que continua a se manifestar com frequência, fatores que são impactados também pela pandemia de covid-19. No contexto atual, o compartilhamento de saberes é ainda mais urgente, tendo em vista o

suas reflexões, melhorar suas práticas e se fortalecer na luta pela construção de "um outro mundo possível". Por sua importância nacional e internacional, Paulo Freire foi declarado patrono da educação brasileira em 2012. Mais detalhes em: https://www.paulofreire.org/.

agravamento da desigualdade[6], o que amplia o papel social das universidades no processo de construção de conhecimento com as comunidades.

Entretanto, nem sempre as práticas extensionistas são desenvolvidas levando em conta os anseios e conhecimentos das comunidades envolvidas. No ensaio *Extensão ou comunicação?*, Paulo Freire (1985) analisa a extensão descolada de seu princípio de co-construção. A crítica parte do problema da comunicação entre o técnico agrícola e o camponês. Escrito no Chile, em 1968, Freire questionou a extensão enquanto ação com a conotação de estender as técnicas e os conhecimentos. A defesa, no texto é de que a essência da educação popular é por via dialógica, da comunicação.

No processo de crítica ao termo "extensão", Freire (1985, p. 13) faz uma análise semântica e gnosiológica e destaca alguns aspectos. A partir de seu campo associativo, o autor demonstra que o termo extensão se encontra em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, entre outros.

> Todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase "coisa", o negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar, como veremos, a formação e a constituição do conhecimento autênticos. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações.

É a partir dessa análise que Freire denuncia a "invasão cultural" que pode ocorrer a partir dos processos extensionistas. Essa postura imperativa se estrutura pelo conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que o oferecem e que se sobrepõe à daqueles que o recebem. Em contrapartida, Freire sugere que a prática extensionista pode ser fundada a partir da comunicação, quando os envolvidos no processo podem vivenciar o diálogo. "Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não *sloganizar*. Ser dialógico é

6 O relatório *O Estado da segurança alimentar e nutrição no mundo (SOFI)*, publicado em 2023 pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), mostra que, em 2022, 70,3 milhões de pessoas estavam em estado de insegurança alimentar moderada, ou seja, com dificuldade para se alimentar. O levantamento também aponta que, em 2022, 21,1 milhões de pessoas no país estavam em insegurança alimentar grave, caracterizado por estado de fome. O cenário traz preocupação, já que o Brasil saiu do Mapa da Fome a partir de 2016 (Food and Agriculture Organization of the United Nations, 2023). Durante as fases mais duras da pandemia, 15,5% da população brasileira passou fome no país, de acordo com dados do 2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil, feito pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede Penssan). Mais detalhes em: https://olheparaafome.com.br/.

empenhar-se na transformação constante da realidade" (Freire, 1985, p. 47). Esse desafio é abraçado pelo Ncep, como destacamos a seguir.

Marcos temporais do Ncep

O Núcleo de Comunicação e Educação Popular (Ncep) foi estruturado pela professora doutora Rosa Maria Dalla Costa, jornalista profissional que se deslocou em meados da década de 1990 para a área da pesquisa em Comunicação e Educação. Difícil precisar qual era o marco teórico-prático da extensão universitária no início dos anos 2000, quando o núcleo começou a atuar, mas se pode afirmar que essa parte do tripé universitário ainda estava sobre a égide da informalidade e da livre iniciativa, não raro colocada num plano secundário em relação ao ensino e à pesquisa (Deus, 2016), quadro que se reverte paulatinamente, até chegarmos ao debate sobre a curricularização da extensão.

Em decorrência desse cenário, os históricos da extensão gozam de uma espécie de "clandestinidade acadêmica". Os relatórios anuais de atividades, em tese a documentação mais sólida sobre o desenvolvimento da extensão, primam pela irregularidade e seu resgate nos arquivos-mortos é um desafio para os pesquisadores. Nesse caso específico, restam os testemunhos orais da fundadora e dos primeiros participantes – cujas falas começaram a ser recolhidas em 2016, pela então estudante de Jornalismo Giulia Halabi, para produção de um documentário. A proposta não foi concluída. As primeiras impressões dessa documentação – segundo relatos espontâneos da documentarista – apontam para uma primazia da experiência de gestão compartilhada, horizontal, num sentido contrário às hierarquias da sala de aula. A própria Dalla Costa – em fala não registrada academicamente –, por ocasião dos 15 anos do Ncep, comemorados em 2018, reiterou a informação de que o núcleo, desde o início, foi gerido por seus participantes, na forma de um coletivo.

Ainda que vagos, esses e outros sinais elementares sobre as origens da experiência extensionista em análise indicam uma coerência entre a biografia da criadora do núcleo e o que – num curso de Comunicação – inspiraria, então, um modelo de atuação universidade-comunidade (Gonçalves; Quimelli, 2016). Rosa Maria Dalla Costa tem sua formação humanística calcada na esquerda católica – mais precisamente na Teologia da Libertação —, no pensamento do educador Paulo Freire, no Movimento Nacional da População de Rua e nas lutas político-sindicais do ABC Paulista, região de origem da pesquisadora.

Além de Freire, inspiração latente na construção político-pedagógica do núcleo, somam-se a esse caldo cultural outros três elementos típicos da linhagem que une catolicismo e lutas sindicais: 1) a Ação Católica, particu-

larizada, aqui, na Juventude Operária Católica (JOC) e na Juventude Universitária Católica (JUC) (Carvalho, 2016); e 2) a comunicação popular, um dos elementos-chave para o desenvolvimento das chamadas Comunidades Eclesiais de Base (Cebs), expressão concreta da Igreja da Libertação. Os fenômenos são marcados pela horizontalidade, partilha, oitiva e fala, ética e pedagogia que se consolidam como marco na produção do conhecimento e da ação popular (Boff, 1983; Comblin, 1985).

O método dialético "ver-julgar-agir", popularizado em todas as ramificações da Ação Católica – movimento, ressalte-se, anterior ao Concílio Vaticano II e respaldado pastoral e teologicamente nos chamados documentos sociais da Igreja –, se prolonga na comunicação popular e ganha um novo elemento. Se a Ação Católica inspirava a práxis, a comunicação popular – essa, sim, desenvolvida de forma independente à hierarquia católica – provocava a crítica aos meios de comunicação e pedia sua democratização, não só no plano das concessões, mas no seu uso (Gomes, 1989). Uma das marcas inequívocas da comunicação popular é a cidadã e o cidadão comuns de posse da câmera, do microfone, do bloquinho de anotações. E uma roda de conversa, à moda do que promoviam as Cebs.

Deve-se considerar ainda dois elementos estruturantes para a idealização de um grupo de extensão num curso de Comunicação. A década de 1960 – debaixo da expressão algo mágica da "aldeia global", de McLuhan – vai ter como marca a crença no poder transformador da comunicação (Zappa; Soto, 2008). A Igreja Católica, parte do fenômeno, popularizou a expressão "comunicação social", contestada no seu uso civil, à medida que o catolicismo se distanciava da Teologia da Libertação, inibia as Cebs, reafirmava a autoridade do clero por sobre a ação laica. Mesmo assim, é possível afirmar que o "poder jovem" – que via na comunicação um instrumento para mudar a política, o comportamento e vencer as desigualdades – se confunde em quase todos os itens (exceto na moral sexual católica, por exemplo) com o ideário do Vaticano II em torno da comunicação social, expresso no documento *Inter mirifica*.

A "era da cibernética", como dizia uma popular canção católica dos anos 1970, de autoria do padre Zezinho, deve ter respaldado um bom número de projetos de extensão, questão a ser estudada, e não apenas o Ncep. A novidade do concílio – e sua capacidade de apressar mudanças – deu, de fato, passos largos, culminando na Conferência de Puebla, em 1979, quando a expressão "opção preferencial pelos pobres" se converteu num projeto para inúmeros atores, nos seus mais diversos matizes. No Brasil, Puebla, e tudo o que representava, tinha uma de suas melhores traduções na figura do educador Paulo Freire (Freire; Guimarães, 2021).

A expressiva adesão ao pensamento de Paulo Freire nas universidades, a militância dos educadores pela chamada pedagogia histórico-crítica, cuja expressão mais conhecida é o educador Dermeval Saviani (2013), e a síntese desses desejos todos, revelada no termo "Educomunicação", cunhado pelo professor Ismar de Oliveira Soares, serviram de chão para o Núcleo de Comunicação e Educação Popular. O programa conversa com essa tradição, como, reafirme-se, mostram os depoimentos e os relatórios, esses de forma irregular. Essa trajetória pode servir de inspiração aos demais programas quando o processo de extensão passa a ser obrigatório.

Curricularização da extensão

Conforme destacado, a partir do processo de curricularização da extensão, tal prática torna-se obrigatória para a formação de estudantes do ensino superior. As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira estabelecem que a atividade se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, e constitui-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico. Visa promover, portanto, a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, "por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa" (Brasil, 2018).

Conforme Gadotti (2017), a curricularização da extensão faz parte, de um lado, da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão no cotidiano universitário e, de outro, da necessária conexão das instituições de ensino superior com a sociedade, realçando o papel social da universidade, bem como a relevância social do ensino e da pesquisa.

Nesse sentido, a curricularização apresenta o desafio de engajar a comunidade acadêmica em uma prática extensionista que atenda às responsabilidades do tripé ensino-pesquisa-extensão. Desse modo, as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira evidenciam princípios que visam atender a essa necessidade (Brasil, 2018): 1) interação dialógica entre as dimensões dos fazeres acadêmicos e segmentos da sociedade; 2) interdisciplinaridade; 3) interprofissionalidade; 4) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; 5) impacto na formação epistêmica, teórica, técnica e ética-deontológica-crítica; e 6) transformação social.

As Diretrizes da Extensão também determinam que as atividades podem ser definidas por programas, projetos, eventos, prestações de serviço, cursos e oficinas de extensão. No caso dos programas de extensão, como é o caso do Ncep, há um conjunto articulado de atividades, das quais participam servidores, servidoras (docentes e técnicos administrativos ou técnicas administrativas)

e discentes de diferentes formações e áreas de conhecimento, integradas ao ensino e pesquisa e com parcerias com a comunidade. A extensão é entendida, portanto, como ação processual e contínua que contempla os princípios extensionistas e visa ao resultado de mútuo interesse para a sociedade e para a comunidade acadêmica (Brasil, 2018).

Tal proposta reorienta a prática extensionista e dialoga com o que já era defendido por Paulo Freire: extensão como dimensão do ensino e da pesquisa, ou seja, não uma extensão só voltada para fora da universidade, mas também para dentro dela, para seu projeto político-pedagógico.

Proposta metodológica e pedagógica do Ncep

Ao longo de duas décadas de existência, o Ncep, construído a partir da pluralidade de ideias de diversos atores sociais que integraram ou integram o Decom, acumula certo repertório para refletir, por uma perspectiva praxiológica, sobre a extensão. A dialogicidade entre docentes, discentes e grupos sociais participantes das ações, a aproximação com práticas de ensino e pesquisa mediante formação de grupos de estudo, de trabalho e capacitações são características bastante usuais nas ações pedagógicas do Núcleo e que merecem certa atenção quando se pensa no desdobramento da curricularização nas práticas de extensão.

Como nasceu inspirado pela vinculação entre Comunicação e Educação popular de Paulo Freire, o processo de aprendizagem dentro do Ncep desde o princípio buscou ser compartilhado, de modo que educadores e educandos pudessem construir saberes a partir de suas vivências, realidades e necessidades de forma conjunta, articulada e atenta às problemáticas sociais. Nesse sentido, o papel de protagonismo dos extensionistas é um fator preponderante para a dialogicidade no Ncep e começa já na etapa de seleção dos novos *Ncepers*, como são conhecidas no câmpus as pessoas que participam do Núcleo. Toda a gestão da seleção é realizada pelo grupo de estudantes, autonomia que gera identificação e engajamento com os projetos.

O papel docente centra-se na mediação e resolução de problemas de ordem administrativa (inscrições em editais para concorrer a bolsas de apoio, submissão de relatórios finais, certificação, reserva de transporte para as ações e demais atividades que o corpo discente, por questões intrínsecas à estrutura burocrática universitária, não pode resolver) e pedagógica (provocações sobre busca de novas parcerias, pautadas por assuntos contemporâneos de interesse da comunicação popular, mas, pelos mais variados motivos, invisibilizados; formas de relacionamento com os grupos com os quais o Ncep trabalha; coesão entre projetos anteriores e contemporâneos etc.).

Ao se apropriar da Educomunicação, não reduzida a mero instrumento midiático e/ou tecnológico (Citelli, 2006), mas como uma orientação das práticas expressivas e comunicativas internas e externas, uma forma de intervenção social de gênese interdisciplinar, crítica e criativa (Jenkins, 2012), cujas apropriações pode construir ou reforçar princípios de cidadania (Santos, 2012), a dialogicidade se consolidou dentro do Ncep como uma diretriz. Esse aspecto pode ser percebido entre relações que, conforme explica Soares (2000), são estruturadas na educação formal por forças desiguais: docentes versus discentes; universitários versus grupos atendidos pela extensão – ou, nas palavras de Freire (1985), técnico agrícola versus camponês. Tal preocupação aparece em diversos momentos dentro da prática extensionista do Ncep.

Com foco no diálogo, uma das experiências educomunicativas do programa é realizada desde 2018 com os estudantes de Ensino Médio do Colégio Estadual João Gueno, em Colombo, na Região Metropolitana de Curitiba. A parceria entre o colégio e o Ncep – que contempla oficinas semanais de Educomunicação – já rendeu a produção de dois livros de crônicas, um blog, um *audiobook*, e, desde 2020, o grupo produz a revista virtual *Janelas abertas*. Em 2023, foi produzido um curta-metragem.

Em meio ao ensino remoto, entre 2020 e 2021, o grupo de extensionistas se viu desafiado a manter a comunicação e a produção, que precisou migrar para o formato digital. Ao longo dos dois anos letivos, percebeu-se a saturação do ambiente virtual, com os estudantes exaustos física e emocionalmente, contexto que exigiu do grupo de extensionistas a promoção de reunião focal com os adolescentes para levantamento dos tópicos de maior interesse. Ganharam destaque assuntos relacionados às perspectivas de futuro. Por meio de oficinas, pesquisas, aplicação de questionários, eventos e ações conjuntas, foram produzidos materiais que atendessem às questões dos estudantes do ensino médio que, em 2021, se viam pressionados com a preparação para o vestibular. Os resultados foram o podcast *ProfissaCast*, as colunas sobre vestibular e saúde mental e a seção de Cotas Sociais na revista digital *Janelas abertas*. Durante todo o processo, os estudantes do colégio foram sujeitos ativos nas decisões tomadas.

> […] cabe destacar a emancipação dos jovens como ponto relevante. Apesar da participação dos extensionistas, os produtos desenvolvidos foram originados a partir das ideias e discussões realizadas pelos próprios alunos do colégio. Todo o desenvolvimento dos materiais foi realizado por eles, tendo os estudantes universitários o papel de auxiliadores do processo. […] Mesmo com as dificuldades trazidas pelo momento pandêmico, a dialogicidade foi priorizada, o que resultou no fortalecimento da parceria (Salvalaggio *et al.*, 2022, p. 5).

Além dos produtos educomunicativos, o grupo realizou rodas de conversas para o aprofundamento de temas apontados pelos adolescentes. O princípio norteador foi sempre o do diálogo para a construção conjunta de saberes.

Uma segunda diretriz nos trabalhos do Ncep está no estreitamento da extensão com práticas de ensino e pesquisa mediante formação de grupos de estudo, de trabalho e capacitações realizadas por pessoas que integram os mais diversos campos do conhecimento acadêmico, e integrantes da sociedade civil. Este braço, reforçado especialmente após o início da pandemia, afasta as ações de abordagens de cunho assistencialista, já que valoriza uma formação continuada e praxiológica, que concilia teoria e prática e põe os extensionistas como seres que transformam o modo como enxergam a si e, consequentemente, o próprio mundo (Freire, 1987). O agir reflexivo, portanto, implica impactos na formação epistêmica, teórica, técnica e ético-deontológica de estudantes que, quando imersos à lógica da extensão, conseguem encontrar possibilidades de protagonismo para a resolução de problemas.

Um exemplo disso foi a constituição do Grupo de Trabalho Marcela Prado. Em desenvolvimento desde 2020, o projeto foi iniciado com o propósito de amadurecer o entendimento das pessoas integrantes do projeto sobre questões envolvendo a temática da transexualidade. A ideia inicial do projeto era desenvolver um especial *longform* sobre o tema, a partir do relato de histórias de pessoas que integram o Grupo Marcela Prado, um coletivo curitibano voltado ao enfrentamento dos principais problemas vividos pela comunidade transexual na cidade. Por se tratar de um grupo social extremamente vulnerável, com expectativa de vida reduzida em relação à média da população, e estigmatizado, a sensibilidade para a cobertura do tema passou a ser uma preocupação central. Visando entender aspectos da violência simbólica que essa população sofreu e continua a sofrer, o grupo de trabalho estudou as representações hegemônicas de transexuais no jornal *Folha de S.Paulo* nos anos de 2010 e 2020.

> Ao se comparar a diferença entre os anos de 2010 e 2020, percebe-se certo amadurecimento no discurso sobre a transexualidade. O aumento de matérias que trazem o tema como enfoque central, além de uma maior participação de personagens transexuais como fontes, mostram a evolução que vem ocorrendo no cenário sociopolítico atual em torno de pautas relacionadas à comunidade LGBTQIA+ (Morvan *et al.*, 2021, p. 13).

Esse amadurecimento, identificado por meio da análise de conteúdo de 274 inserções jornalísticas no periódico, contudo, é relativo, à medida que o estudo revela que há prioridade em representações nas editorias de cultura e moda, algo que impede a discussão de temáticas de ordem política, abordagem que deve ser explorada na construção do especial. Esse grupo de trabalho deu

origem ao projeto do Ncep chamado CineTrans, um cineclube iniciado em 2022 e que busca estimular que pessoas assistam a obras audiovisuais sobre a temática trans, com o intuito de aproximar a comunidade transgênero/transexual da universidade e debater questões ligadas às vivências das pessoas trans.

Outro aspecto relevante da prática extensionista do Ncep é a realização de eventos de formação e demais atividades que buscam aproximar os extensionistas das realidades abordadas nos projetos. Algo que pode ser conhecido a partir da ação denominada *Refúgio*, desenvolvida em parceria com o projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), também da UFPR. Em 2021, o grupo realizou a atividade denominada "Ponte de palavras" com migrantes, refugiados e destinatários de ajuda humanitária residentes, ou de passagem, em Curitiba e Região Metropolitana. A ação consistiu na troca de cartas com mulheres migrantes participantes do PBMIH. Dessa forma, buscou-se consolidar os princípios da extensão, como dialogicidade, impacto social, interdisciplinaridade e pesquisa.

Extensionistas que participaram da atividade sentiram necessidade de realizar uma entrevista em profundidade com Victória Klepa, psicóloga e co-coordenadora do Núcleo de Psicologia e Migração (Nupsim), do Conselho Regional de Psicologia do Paraná (CRP-PR). O grupo questionou a entrevistada sobre possíveis causas para o baixo engajamento das destinatárias na ação. A especialista ponderou que as cartas não representavam uma questão imediata quando comparadas às necessidades vitais, como alimento e trabalho, já que muitas mulheres migrantes não deixaram de trabalhar durante a pandemia. A experiência trouxe aprendizado ao grupo, que compreendeu o cotidiano das famílias e a realidade das mulheres migrantes, que denuncia as múltiplas jornadas de trabalho, o que inclui o cuidado com seus filhos, empregos, por vezes informais, e as tarefas domésticas (Melo *et al*., 2022).

A realização de atividades e eventos de formação colaboram para a imersão em temáticas de interesse e proporcionam a práxis transformadora, inspirada na perspectiva freiriana, que embasa o programa. Imersa nos princípios da dialogicidade e na formação epistêmica, teórica, técnica e ético-deontológica, a pedagogia do Ncep é de estimular seres da práxis, de modo que a prática extensionista tenha, de fato, impacto social.

Considerações finais

Ao completar 20 anos em 2023, o Ncep se configura em uma experiência extensionista que acompanha as últimas décadas do Brasil, com especial atenção às questões-chave para reduzir desigualdades. O programa centra seus esforços para que Comunicação e Educação colaborem em reflexões

e ações que impactem a garantia de cidadania e direitos humanos. Entre os desafios de um país que ainda requer atenção para manutenção democrática, o Ncep constrói extensão com gestão compartilhada e horizontal, com foco na autonomia de seus extensionistas e na construção coletiva de alternativas comunicacionais e educativas.

Nesse caminho, o Ncep centra seu processo na dialogicidade. Para Freire (1985, 1987), o diálogo é o encontro amoroso das pessoas que, mediatizadas pelo mundo, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todas as pessoas. "O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, as pessoas desenvolvem uma postura crítica e interagem. Constroem saber que reflete o mundo e sua transformação" (Freire, 1985, p. 36). A formação crítica também é um dos pilares do programa, que mantém acesa a chama da transformação social a partir de uma práxis engajada.

A pedagogia extensionista construída a partir do Ncep pode contribuir, portanto, com a extensão curricularizada, tendo em vista as necessidades de compartilhamento e produção coletiva de saberes em um país com tantas necessidades como o Brasil. Acrescente-se que a metodologia de extensão desenvolvida no Ncep causa ecos na pesquisa e na extensão. Sua proximidade com a pedagogia histórico-crítica – síntese de tantas buscas educacionais e sociais – promove o exercício da fala, da escrita e da apropriação da realidade via meios de comunicação. Ao mesmo tempo, incentiva a experiência e a vivência em espaços vulneráveis, uma aproximação com o mundo que faz falta aos jovens de todas as classes criados debaixo do medo provocado pela violência epidêmica. Os resultados demonstram que esse quadro de atitudes e motivações interacionais serve de incubadora para um sem número de projetos de vida e de transformação. A extensão se consolida como "ser e estar". Faz a diferença. O "poder jovem", nesse caso, está longe de ser uma expressão presa ao passado.

Referências

BOFF, L. **A fé na periferia do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF: Conselho Nacional da Educação, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU)**. Brasília, DF: Conselho Nacional da Educação, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE 07/2018**. Brasília, DF: Conselho Nacional da Educação. 2018.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CITELLI, A. O. Meios de Comunicação e Educação: desafios para a formação de docentes. **Unirevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 3, p. 1-13, jun. 2006.

COMBLIN, J. **Antropologia cristã**. III – série Libertação e História. Petrópolis: Vozes, 1985.

DEUS, S. Impacto e transformação social: o papel da extensão universitária. *In*: GONÇALVES, N. G.; QUIMELLI, G. **Princípios da extensão universitária**: contribuições para uma discussão necessária. Curitiba: CRV, 2016.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS. **The state of food security and nutrition in the world**. [*S. l.*], FAO, 2023. Disponível em: https://www.fao.org/publications/home/fao-flagship-publications/the-state-of-food-security-and-nutrition-in-the-world/en. Aceso em: 22 ago. 2024.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

GADINI, S. L. Prática laboratorial e ensino pelas atividades de extensão na agência de jornalismo da UEPG. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 55-60, 2009.

GADOTTI, M. **Extensão universitária**: para quê? São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017.

GOMES, P. G. Ética da comunicação. Cadernos de Leitura crítica de comunicação – 4. São Paulo: Loyola, 1989.

GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229–1256, 2016.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

JENKINS, H. Lendo criticamente e lendo criativamente. **MATRIZes**, São Paulo, v. 1, n. 6, p. 11-24, jul. 2012.

MELO, F. C. *et al*. "Ponte de palavras": práticas de hospitalidade junto à população refugiada em tempos de pandemia. *In*: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, 21., 2022, Balneário Camboriú. **Anais** [...]. Balneário Camboriú: Intercom Sul, 2022. p. 1-5.

MORVAN, I. *et al*. Jornalismo e diversidade: as representações da transexualidade na Folha de S.Paulo nos anos de 2010 e 2020. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 44., 2021, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Intercom, 2021. p. 1-15.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SALVALAGGIO, Y. *et al*. Dialogicidade na extensão universitária com jovens periféricos: experiências educomunicativas no Colégio João Gueno. *In*: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, 21., 2022, Balneário Camboriú. **Anais** [...]. Balneário Camboriú: Intercom Sul, 2022. p. 1-5.

SANTOS, J. F. Educomunicação: uma inter-relação entre educação e comunicação. **Revista Letrando**, Paripiranga, v. 2, p. 89-96, jul. 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOARES, I. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 19, p.12-24, set./dez. 2000.

XAVIER, J. T. P. Objetivos de desenvolvimento sustentável e extensão universitária. *In*: SAMPAIO, Adriano; SILVA, Daniel Reis; PORÉM, Maria Eugênia (org.). **Comunicação, inovação e organizações**. Salvador: Edufba; São Paulo: Abrapcorp, 2021.

ZAPPA, R.; SOTO, E. **1968**: eles só queriam mudar o mundo. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

Competência midiática na educação: o documentário como recurso pedagógico nas escolas

Luma Perobeli[1]
Davi Perez[2]
Gustavo Furtuoso[3]
Ricardo Souza[4]
Gabriela Borges[5]

Introdução

Em dezembro de 2019, um surto de pneumonia sem causa conhecida foi registrado em Wuhan, Hubei, China. Tratava-se de uma nova cepa de coronavírus que ainda não havia sido identificada em seres humanos. Uma semana depois, o governo chinês confirmou a existência de um novo coronavírus.

1 Mestranda em Comunicação na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Formada em Jornalismo pela mesma instituição de ensino. Bolsista Capes, é membro do grupo de pesquisa Comunicação, Arte e Literacia Midiática da UFJF e integrante do Observatório da Qualidade no Audiovisual, lumaperobeli@hotmail.com.

2 Graduado no curso de Rádio, TV e Internet na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e integrante do Observatório da Qualidade no Audiovisual, davipbarroso@gmail.com.

3 Mestrando em Comunicação na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Formado em Jornalismo pela mesma instituição de ensino. Membro do grupo de pesquisa Comunicação, Arte e Literacia Midiática da UFJF e integrante do Observatório da Qualidade no Audiovisual, gfurtuoso@gmail.com.

4 Graduado no curso de Jornalismo na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e integrante do Observatório da Qualidade no Audiovisual, ricardosslyra@gmail.com.

5 Orientadora do trabalho. Doutora em Comunicação e Semiótica (2004), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve (UAlg), Portugal. Coordenadora do Observatório da Qualidade no Audiovisual e da equipe brasileira da Rede Interinstitucional Euroamericana de Competência Midiática para a Cidadania (Alfamed), gaborges@ualg.pt.

Esse tipo de vírus está em toda a parte, sendo a segunda principal causa de resfriado comum nas pessoas e, nas últimas décadas, raramente causou mais que um resfriado no ser humano. Entretanto, como já sabemos, esse não era o caso do SARS-CoV-2, que causa a doença covid-19. Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou seu maior nível de alerta em relação ao surto do novo coronavírus. Desde então, organizações de todo o mundo se dedicam a estudar o vírus e a entender como as pessoas e governos devem responder a ele, adequando a medidas de segurança que incluem isolamento social e uso de máscara e álcool 70%.

No Brasil, no dia 26 de fevereiro de 2020, tivemos a confirmação do primeiro caso da doença. Até julho de 2022, foram mais de 32 milhões de ocorrências e uma crise sanitária que mudou rotinas e estruturas no país. Nesse contexto, setores da sociedade se adaptaram de alguma maneira ao ambiente digital. As instituições de ensino se encontraram mais imersas do que nunca na cibercultura e o ensino à distância foi adotado, prática possível anteriormente, mas que nunca havia sido efetivamente pensada para ser aplicada em massa no Brasil. A Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) passou, assim, a realizar todas as suas atividades de modo remoto e, além das aulas, os diversos projetos de pesquisa e extensão também se adaptaram à nova realidade.

Dentro de uma gama de novas possibilidades e necessidades, o Observatório da Qualidade no Audiovisual adaptou os projetos em andamento para manter as atividades, apesar das dificuldades encontradas[6]. Criado em 2013, o Observatório atua como "um espaço de debate e de produção de conteúdo de caráter experimental a partir da curadoria, análise e crítica da produção audiovisual contemporânea, especialmente lusófona, para televisão, *internet* e outras plataformas de convergência" (Observatório da qualidade no audiovisual, 2021, Online).

Nesse cenário, as ações de extensão previstas no projeto "Competência Midiática Audiovisual: formação do olhar" foram reestruturadas a fim de dar respostas à sociedade. A oficina "Competência Midiática e Documentário: uma proposta pedagógica", que havia sido preparada para alunos de escolas do ensino fundamental de Juiz de Fora e região da Zona da Mata Mineira, foi adaptada para ser aplicada a distância e de maneira autônoma, tendo como foco o desenvolvimento de material pedagógico para apoio aos professores. Situa-se na interface entre a comunicação e a educação e, como outras ações formativas ministradas pelo Observatório, tem por objetivo fomentar o desen-

6 Disponível em: https://observatoriodoaudiovisual.com.br/. Acesso em: 22 mar. 2024.

volvimento da competência midiática do espectador, conforme proposto por Ferrés e Piscitelli (2015). Esse recurso pedagógico está disponível no canal do YouTube do grupo e foi divulgado nas redes sociais[7].

Comunicação, educação e competência midiática

O desenvolvimento comunicacional e tecnológico das últimas décadas trouxe novas possibilidades e meios de conexão entre os indivíduos. Tamanho é o impacto das aceleradas mudanças na vida em sociedade que reflexões sobre o atual contexto de convergência das mídias, suas forças e limitações, tornam-se necessárias. Lévy (1999) discorre sobre as dinâmicas tecnológicas que rapidamente passaram a fazer parte do dia a dia das pessoas e a exercer grande influência na cultura contemporânea. Segundo o autor, no ciberespaço ocorre a união de nações individuais em um único espaço cibernético, unindo diferentes pessoas em uma só cultura. Orientada por três princípios básicos – interconexão, comunidades virtuais e inteligência coletiva –, a cibercultura pode ser definida como um "conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço" (Lévy, 1999, p. 16).

Na contramão das mudanças sociais e, por consequência, das instituições, a escola pouco se transformou ao longo dos séculos. O formato pelo qual é conhecida atualmente provém de estruturas e ideologias cristalizadas por práticas sociais, como a delimitação do espaço (em prédios, salas de aula, cadeiras e carteiras padronizadas para docentes e discentes); a organização do tempo (gradação do ensino, grade curricular, separação de matérias, carga horária); e a configuração da hierarquia interna de poder, como na relação entre professores e alunos, por exemplo (Marcuschi; Melo, 2015).

Em paralelo às estruturas consolidadas das instituições escolares, sociedades de diferentes partes do mundo se depararam, no final de 2019 e em 2020, com a necessidade de adaptarem suas formas de ensinar diante das medidas de distanciamento social impostas pela pandemia de covid-19. No ciberespaço foi instituído um novo ambiente de ensino, mediado não mais pelas salas de aula presenciais, a base secular das escolas. Alunos e professores foram convocados a explorar outras possibilidades pedagógicas no meio digital, presenciando, no mesmo espaço, a convergência da aprendizagem formal com a informal.

7 Está em conformidade com a Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações 4.0 Internacional, para reprodução livre, com devidos créditos, e uso não comercial. Disponível em: https://bityli.com/pSRjDn. Acesso em: 22 mar. 2024.

Nesse momento, apropriar-se das tecnologias foi essencial aos profissionais da educação para o estabelecimento de novas dinâmicas no ensino remoto. Entretanto, o acesso ou o domínio das redes não garante competência midiática (Silva; Borges, 2019). Para lidar com as mídias, novos letramentos são necessários para a melhor interação com o ciberespaço, já estabelecido culturalmente na educação informal. Na cultura da web, o educador "torna-se mediador e orientador das atividades educativas no incentivo à aprendizagem colaborativa, e os alunos passam a criar, co-criar, produzir, distribuir e redistribuir conteúdos educativos coletivamente" (Teixeira; Silva, 2013, p. 5). Não cabe mais aos profissionais e às instituições de ensino, pois, absterem-se das novas demandas e exigências que um mundo multimídia requer.

A sociedade contemporânea exige um sujeito alfabetizado tecnologicamente, capaz de entender e criar mensagens de modo crítico, ético e criativo. Nesse sentido, este projeto leva em consideração o audiovisual, aqui representado pela oficina de documentário, e a sua relação com a competência midiática. De acordo com Marzal-Felici (2007, p. 63-68, tradução nossa), "o cidadão não treinado para analisar o bombardeio de imagens a que é submetido é um indivíduo sem capacidade de escolha e sem critérios para discriminar as representações que lhe chegam"[8].

Na constante transformação dos tempos e seus respectivos avanços, revisitar o senso crítico se torna imprescindível para a complexa interpretação e reprodução da realidade vivida. A competência midiática é requisito fundamental para a formação cidadã e para o fortalecimento da democracia, uma vez que "o projeto de uma sociedade mais democrática passa também pelo preparo de seus cidadãos para serem capazes tanto de lidarem com os produtos midiáticos que já circulam, como de elaborar produtos midiáticos numa perspectiva crítica" (Silva, 2011, p. 8).

De acordo com Ferrés e Piscitelli (2015, p. 3), a competência midiática é "[…] geralmente entendida como uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes consideradas necessárias para um contexto determinado". Entender a cultura mediada pelas redes é conhecer melhor a sociedade e como ela, a partir da popularização da tecnologia, configura o indivíduo no seu modo de agir, pensar e exercer a cidadania. Assim, uma pessoa que tem competência midiática consegue não apenas consumir, mas também produzir suas próprias mensagens de forma crítica e criativa nos principais meios e formatos (Mcdougall, 2014; Pereira *et al.*, 2019; Potter, 2016).

8 No original: "[…] el ciudadano no capacitado para analizar el bombardeo de imágenes al que se ve sometido es un individuo sin capacidad de elección y sin criterio para discriminar entre las representaciones que le llegan".

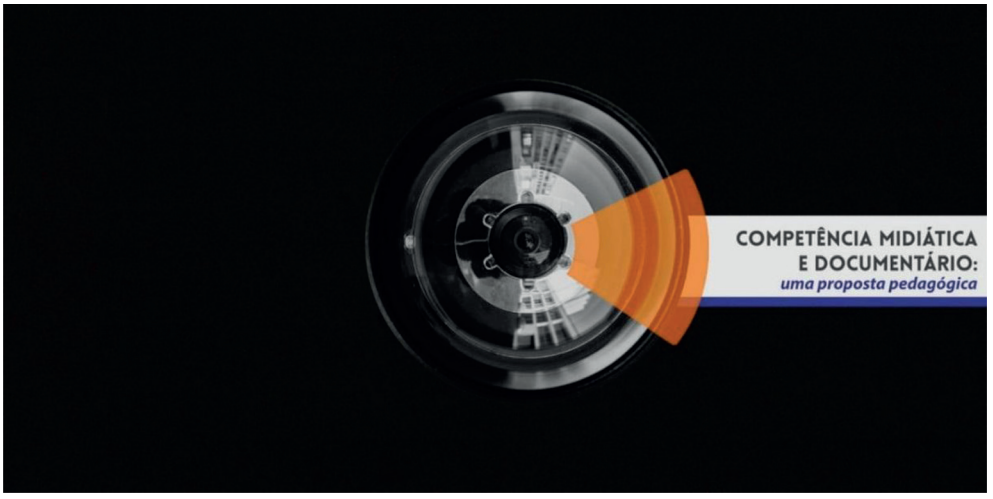
Embora, hoje, os cidadãos sejam consumidores e produtores de conteúdo, manifestar-se nas redes não significa, necessariamente, produzir conteúdo de qualidade. Mesmo com a presença massiva de múltiplas telas e do acesso facilitado a tecnologias como computador, celular e internet, experiências formativas voltadas para o desenvolvimento da interação com os meios tornaram-se o foco das atenções para as práticas cotidianas somente nos últimos anos (Borges, 2014).

Para os professores, o conceito se relaciona com aprimorar o acesso às tecnologias, comumente ferramentas rotineiras dos alunos, e incluí-las no processo de aprendizagem, aproveitando as vantagens e os recursos que têm a oferecer. Isso vai desde incluir um filme em sala de aula e debatê-lo, até produzir os próprios vídeos e materiais a serem utilizados, contando, muitas vezes, com a participação dos alunos. Passa também por realizar atividades de busca e apuração de informações, agregar plataformas colaborativas online para trabalhos, incluir podcasts, programas de rádio e TV para discussão dos novos e antigos formatos e elaboração de produtos audiovisuais diversos.

A oficina de formação

A oficina Competência midiática e documentário: uma proposta pedagógica está situada na interface da comunicação e educação e apresenta como uma proposta de oficina de formação para o desenvolvimento de competências audiovisuais no espaço escolar, uma vez que é direcionada para professores que queiram trabalhar os recursos pedagógicos com seus alunos (Figura 1). Inicialmente voltada para crianças e adolescentes estudantes de escolas públicas de Juiz de Fora (MG) e região, foi repensada para os professores. Essa adaptação se deu pelo contexto de distanciamento social imposto pela pandemia e pela importância desses profissionais na construção dos alunos, que constante e diariamente podem ter suas habilidades aprimoradas.

Figura 1 – Capa do caderno didático-pedagógico



Fonte: Oficina "Competência midiática e documentário", 2021 (captura de tela).

Elaborada pelo Observatório da Qualidade no Audiovisual, essa oficina dá sequência a uma série de ações formativas já desenvolvidas. De 2015 a 2019, foram realizadas oficinas de audiovisual em escolas das redes municipal e estadual de ensino, da rede privada e do instituto federal[9]. Por meio da realização dessas oficinas e das análises feitas a partir delas, notamos que os jovens têm conhecimentos sobre as tecnologias de comunicação e suas linguagens no campo audiovisual. No entanto, é necessário que se trabalhe mais sobre as questões ligadas ao consumo reflexivo e à produção criativa (Borges; Sigiliano; Guida, 2021).

O projeto está em consonância com a Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014 (Brasil, 2014), que acrescenta às atividades curriculares a obrigatoriedade da exibição de, no mínimo, duas horas mensais de cinema brasileiro nas escolas de todo o país. Compreendendo o protagonismo que o documentário pode ter ao fazer parte do currículo obrigatório nas escolas, pretende-se estimular o professor para o estudo do gênero a fim de desenvolver a capacidade de pensamento crítico do seu aluno espectador no que se refere à relação dele com outros tipos de mídias e mensagens.

Desenvolvida por professores, pós-graduandos e graduandos, essa oficina foi estruturada visando à formação a partir das seguintes dimensões da competência midiática propostas por Ferrés e Piscitelli (2015): Linguagem,

9 Disponível em: https://bit.ly/3djauaF. Acesso em: 22 mar. 2024.

Tecnologia, Processos de interação, Processos de produção e difusão, Ideologia e valores e Estética (Figura 2). Cada uma dessas dimensões foi trabalhada sob os âmbitos da análise crítica e da expressão criativa. Na análise, tratamos daqueles aspectos mais relacionados ao consumo e à interpretação de produtos dos meios de comunicação e das diferentes mídias. Já na expressão, o foco é o uso que os indivíduos fazem das tecnologias para comunicar suas opiniões, enviar mensagens e exercitar sua criatividade, produzindo seus próprios produtos midiáticos. É importante ressaltar que tais âmbitos e dimensões estão, na verdade, todos inter-relacionados e que essa separação é feita apenas para fins didáticos e de análise de cada um deles. Destacamos também a constante evolução das discussões sobre a comunicação, fazendo com que as dimensões aqui mencionadas funcionem, portanto, como indicadores e não como apontamentos definitivos.

Figura 2 – As seis dimensões da competência midiática, segundo Ferrés e Piscitelli (2015)

Fonte: Elaborada pelos autores, 2021.

Utilizando o cinema documentário como recurso pedagógico para reflexão, a oficina produziu seis vídeos e um caderno didático-pedagógico para serem trabalhados de forma complementar e em modo remoto. A cada dimensão, uma nova seleção de obras compõe o corpo fílmico que viabiliza discussões no que se refere ao âmbito da análise crítica, como tema, estrutura, recursos estéticos e valores difundidos pela obra.

O primeiro vídeo é introdutório e voltado à contextualização teórica, enquanto os outros cinco tratam de uma ou duas dimensões específicas da

competência midiática, relacionando-as ao contexto da produção e consumo de documentários (Figura 3).

Figura 3 – Frame do vídeo da oficina

Fonte: Oficina "Competência midiática e documentário", 2021 (captura de tela).

O caderno didático-pedagógico reforça os conceitos trabalhados nos vídeos por meio de atividades propostas e questões provocadoras, e traz indicações fílmicas e de outros estudos que ampliam o tema[10] (Figura 4).

10 Disponível em: https://bityli.com/TcOYiL. Acesso em: 22 mar. 2024.

Figura 4 – No caderno, questões provocadoras são feitas para estimular habilidades em cada atividade

Fonte: Oficina "Competência midiática e documentário", 2021 (captura de tela).

Segundo Ramos (2008, p. 22), "o documentário é uma narrativa com imagens-câmera que estabelece asserções sobre o mundo, na medida em que haja um espectador que receba essa narrativa como asserção sobre o mundo". Dessa forma, trabalhar esse gênero sob a perspectiva da competência midiática instiga discussões e faz com que os participantes encontrem também suas vozes e formulem suas próprias asserções a partir de pensamentos articulados com as habilidades promovidas.

Na dimensão Linguagem, por exemplo, é trabalhada a capacidade para se expressar adequadamente e analisar o significado e o sentido das mensagens audiovisuais, tendo conhecimento sobre os diferentes códigos, gêneros, discursos e formatos. O âmbito da análise crítica refere-se à capacidade de estabelecer relações de intertextualidade e de compreender como as mensagens são construídas nas diferentes mídias e geram diferentes sentidos. O âmbito da expressão criativa relaciona-se com a capacidade do indivíduo para se expressar utilizando diferentes sistemas de representação e estilos, dependendo do contexto comunicativo e/ou midiático. E sobre o conhecimento para modificar os produtos existentes, atribuindo-lhes novos sentidos.

Nessa oficina, a Linguagem é explorada pelo documentário *Babás* (2010), de Consuelo Lins, que sugere uma relação das amas de leite do Brasil Colônia com a situação das babás no final do século XX e início do XXI. A diretora utiliza muitas referências intertextuais e simbólicas para construir e estabelecer sentidos, ao que a oficina relaciona a capacidade de interpretar e decifrar tais códigos aos indicadores que competem à dimensão da Linguagem.

Na Estética, estimula-se a capacidade para análise e percepção do sentido estético das mensagens, relacionando-as com outras manifestações artísticas, dando a conhecer se uma produção atende aos padrões estéticos mínimos e conscientizando sobre a importância dos efeitos visuais na construção de um produto audiovisual. O âmbito da análise crítica se refere à compreensão daquilo que compõe os aspectos formais da mensagem, como originalidade, temática, tendências e contextos. O âmbito da expressão criativa envolve as habilidades do espectador para produzir mensagens compreensíveis, criativas e originais, que explorem a sensibilidade estética de novos produtos e daqueles que foram apropriados e transformados.

Por meio desta dimensão somos capazes de entender a história contada não apenas pela narrativa em si, mas também pelas opções de estilo que tornam singular aquela maneira de contar. A paleta de cores, os ângulos e movimentos de câmera e outros recursos técnico-expressivos são percebidos como um conjunto que dá uma atmosfera única a cada produção. Tais escolhas, quando observadas com atenção, permitem pensar na função que têm na história e na relação com outras obras com que dialogam. No material elaborado, o professor pode entender melhor esse conceito por meio de dois documentários: *Marcelo* (2013), de Jéssica Lopes, que manipula o áudio para mostrar o universo sonoro de uma criança surda em fase de adaptação ao implante coclear; e *Olhos de ressaca* (2009), de Petra Costa, que usa imagens caseiras e simbólicas de grande valor sentimental para priorizar o que se vê em detrimento do que se ouve.

Na terceira etapa, a reflexão proposta está relacionada com Ideologias e valores que perpassam um produto audiovisual. Esta dimensão trata da capacidade de analisar de forma crítica as mensagens dos meios de comunicação e de produzir as próprias mensagens que transmitam valores e contribuam para a melhoria do contexto social. Por ela, devemos poder reconhecer, por exemplo, valores interculturais e interesses permeados nas produções, suas ideologias e valores, estando estes explícitos ou implícitos. O objetivo é tornar o indivíduo mais atento às intenções e formas de pensar que articulam as narrativas que chegam a ele. Para que possa entender que os personagens representados e suas histórias moldam formas de perceber o outro e a si mesmo, e ter consciência de que produções que reafirmam estereótipos ou preconceitos devem ser questionadas e repensadas. Assim, com atitude crítica será capaz de avaliar o quão determinado veículo é confiável e buscar informações em diferentes contextos para gerir os próprios pensamentos e emoções diante dos discursos presentes na mídia.

É o que foi explorado, por exemplo, no documentário *Doméstica* (2012), de Gabriel Mascaro. O filme é o resultado lapidado de um material

feito por sete adolescentes que registraram, por uma semana, o dia a dia de suas empregadas domésticas. Nele, a concepção do espectador é entrelaçada pelos olhares dos jovens e das personagens, a partir da perspectiva apresentada pelo realizador. O diretor, por meio da montagem, dá ao espectador a possibilidade de construir sentidos e pensar sobre o tema, mas não sem antes deixar a sua visão de mundo como marca no próprio vídeo.

Quanto ao estudo da dimensão Processos de produção e difusão, se espera que os sujeitos midiáticos tenham conhecimento das fases de produção, colaboração, elaboração de produtos multimodais, questões ligadas à autoria individual ou coletiva e à produção de mensagens, a partir da ressignificação e transmissão por meio dos meios tradicionais e das redes sociais. Diz respeito aos sistemas tecnológicos, econômicos e políticos que envolvem os processos da produção e difusão de um conteúdo midiático. Por ela, entende-se a necessidade da compreensão das forças que envolvem e moldam a produção e difusão de diferentes produtos e como isso interfere na forma como será produzido e interpretado pelo espectador.

Na oficina, esta dimensão está ligada à Tecnologia, que se refere ao uso adequado das ferramentas e principais equipamentos que possibilitam a comunicação e à compreensão de que o avanço tecnológico mudou as formas de se expressar e compartilhar informação. No âmbito da análise crítica, se relaciona com a capacidade de manusear, utilizar ferramentas e transitar entre os diferentes ambientes hipermidiáticos, transmidiáticos e multimodais. O âmbito da expressão criativa refere-se à utilização das ferramentas tecnológicas para fins comunicativos, como a construção de textos, imagens e sons a partir do entendimento do papel dos meios de comunicação para as diferentes representações da realidade.

No caderno didático-pedagógico reiteramos que os documentários podem ser feitos usando desde um simples celular até uma produção e estrutura com câmeras e equipamentos construídos especificamente para aquela situação. Para exemplificar estas duas dimensões são analisadas algumas obras em que distintas concepções são utilizadas. Uma delas é o microdocumentário *Rebu: a egolombra de uma sapatão quase arrependida*, de Mayara Santana, que, em seis episódios curtos, expõe sua família e suas experiências enquanto jovem lésbica e negra de Recife. A série documental foi pensada para o formato IGTV, o aplicativo de vídeo do Instagram, e está disponibilizada na plataforma de maneira inteiramente gratuita. Uma produção, pois, que não seria possível sem a influência das tecnologias digitais na sociedade.

Por fim, e intimamente ligada às anteriores, a dimensão Processos de interação versa sobre a capacidade dos indivíduos em se reconhecerem como audiência ativa e terem um olhar crítico sobre os elementos emocionais e ra-

cionais que envolvem a recepção das mensagens, além da consciência sobre o seu próprio consumo. O âmbito da expressão criativa explora a interação entre indivíduos em coletivos diversos e multiculturais, participando ativamente com as telas a fim de contribuir para o exercício da cidadania e de transformação do indivíduo e do ambiente em que ele vive. Trata dos conhecimentos pautados na autoavaliação do consumo midiático, como a capacidade de perceber, avaliar, analisar e interpretar (individual ou coletivamente) como as mensagens são transmitidas, o êxito e os efeitos dos produtos midiáticos nos mais diversos âmbitos, como o estético, o social, cognitivo e sensorial.

Na oficina, esta dimensão é trabalhada, entre outros exemplos, pelo documentário *Edifício Master* (2002), em que o diretor Eduardo Coutinho faz uma série de entrevistas com moradores de um mesmo edifício. A partir daí, certas impressões sobre os personagens vêm à tona, porém, quão verídicas são essas impressões em relação àquele indivíduo que participa do documentário? Eles são assim na vida real?

Recomenda-se que todos os vídeos sejam assistidos juntos, antes de trabalhá-los individualmente, para que o professor crie familiaridade com o conteúdo e possa identificar quais filmes usados como referência podem ser viáveis para um trabalho mais aprofundado com os alunos. No caderno didático-pedagógico, na seção "referências externas" listamos alguns sites e conteúdos complementares que poderão ajudar os professores a expandir as opções de abordagem em sala de aula, seja ela presencial ou virtual.

Ao fim da exibição e discussão de todo o material (vídeos e caderno), é sugerido ao professor que proponha aos alunos a criação de uma história. Na atividade desenvolvida com equipes, o educador pode trabalhar todas as dimensões juntas, no âmbito da expressão criativa.Os alunos terão que pensar no tema, formato, recursos e estrutura que usariam para criar tal história, articulando os conhecimentos adquiridos durante a oficina e as reflexões propostas (Figura 5). Como ponto de partida, têm-se à disposição 20 imagens, das quais poderão selecionar 12 para criar suas próprias narrativas[11].

11 Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1muvsPTDIv-medTSMWjVl_ISmZcdXqTa2. Acesso em: 22 mar. 2024.

Figura 5 – Ao final da oficina, é sugerido ao professor que proponha a criação de uma história

Fonte: Oficina "Competência midiática e documentário", 2021 (captura de tela).

Considerações finais

O objetivo é orientar o professor na condução de um debate em que todos contribuem, inicialmente dentro dos próprios grupos e depois opinando na criação dos demais colegas. A atividade demonstra que a partir de um mesmo universo de imagens cada grupo desenvolve um olhar diferente. Olhar que constrói uma história única, articulada ao que encontramos na própria definição de documentário, que envolve a apropriação criativa de algum aspecto da realidade para transformá-la numa ideia com objetivos e percursos definidos.

Dessa forma, esta oficina de formação é uma proposta de intervenção social no que diz respeito à comunicação e à construção da cidadania ativa, ética, reflexiva e competente de professores, habilitando-os para uma atuação mais esclarecida e crítica na cultura digital. Esperamos que esses profissionais possam fazer uso desses recursos na troca pedagógica com seus alunos, adaptando a linguagem e o direcionamento a ser dado de acordo com cada realidade cultural e faixa etária.

Referências

BORGES, G. **Qualidade na TV pública portuguesa**: análise dos programas do Canal 2. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2014.

BORGES, G.; SIGILIANO, D.; GUIDA, V. Competência midiática e formação para a cidadania: oficinas de criação do Observatório da Qualidade no Audiovisual. **Tríade**, v. 9, n. 20, p. 24-50, maio 2021. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/triade/article/view/4658/4305. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014**. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm. Acesso em: 22 mar. 2024.

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. **Lumina**, Juiz de Fora, v. 9, n. 1, p. 1-16, jun. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21183/11521. Acesso em: 22 mar. 2024.

HISTÓRICO DA PANDEMIA de COVID-19. **Organização Pan-Americana da Saúde**, [*s. l.*], 2024. Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19. Acesso em: 22 mar. 2024.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, B.; MELO, C. T. V. O documentário e suas interfaces no espaço escolar: material didático e objeto de ensino aprendizagem de língua portuguesa. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 13, n. 1, p. 48-59, jan./abr. 2015. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/cld.2015.131.05/4635. Acesso em: 22 mar. 2024.

MARZAL-FELICI, J. El análisis fílmico en la era de las multipantallas. **Comunicar**, [*s. l.*], v. 15, n. 29, p. 63-68. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.3916/C29-2007-09. Acesso em: 15 nov. 2021.

MCDOUGALL, J. Media literacy: An incomplete project. *In*: ABREU, B.; MIHAILIDIS, B. (ed.). **Media literacy education in action**: Theoretical and pedagogical perspectives. New York: Routledge, 2014. p. 3-10.

OBSERVATÓRIO DA QUALIDADE NO AUDIOVISUAL. **Sobre**. Online, 2021. Disponível em: https://observatoriodoaudiovisual.com.br/sobre-2/. Acesso em: 19 set. 2024.

PEREIRA, S. *et al*. Young people learning from digital media outside of school: the informal meets the formal. **Comunicar**, [*s. l.*], v. 27, n. 58, p. 41-50, 2019c. Disponível em: https://bit.ly/2Rz5qXi. Acesso em: 29 maio 2021.

POTTER, J. W. **Introduction to Media Literacy**. 4. ed. London: SAGE Publications, 2016.

RAMOS, F. P. **Mas afinal… o que é mesmo documentário?** São Paulo: Senac, 2008.

SILVA, M. **O lugar do estudo das mídias na formação de professores numa perspectiva emancipatória**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/18317. Acesso em: 22 mar. 2024.

SILVA, M.; BORGES, G. Alfabetização midiática na educação básica, domínio da tecnologia não garante competência**. Folha de S.Paulo**, São Paulo, 4 set. 2019. Opinião. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2019/09/alfabetizacao-midiatica-na-educacao-basica.shtml. Acesso em: 22 mar. 2024.

TEIXEIRA, M. M.; SILVA, M. Hiperligações no ciberespaço: interatividade, Comunicação e Educação. **Revista Temática**, João Pessoa, v. 9, n. 10, p. 1-13, out. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/21424. Acesso em: 22 mar. 2024.

O cinedebate na educação ambiental de transição para sociedades sustentáveis

Derliz Hong Hung Moreno[1]
Luciana Mello Ribeiro[2]

Formalmente estruturada na década de 1970, em concomitância ao início da agenda ambiental internacional, a educação ambiental (EA) propõe uma perspectiva crítica em relação à crise civilizatória. O campo transversal de saber defende novos modelos de civilização, por meio da construção de sociedades sustentáveis. Isto é, uma mudança paradigmática constituída de:

I. Processos econômicos com base na satisfação das necessidades de todos os seres vivos e no direito soberano à vida;

II. Processos políticos voltados à autonomia, à corresponsabilidade e à sustentabilidade democrática;

III. Bases culturais biocêntricas, ciosas do valor-chave da sociobiodiversidade para a manutenção da vida; e

IV. Modos de produção do conhecimento inter e transdisciplinares, eticamente orientados e guiados pelo olhar da complexidade.

Tal transformação no panorama socioambiental implica uma transição paradigmática capaz de conduzir a humanidade à sintonia com a regeneração planetária e, portanto, com a homeostase ecológica. Para sustentar as devidas melhorias basilares em grande parte das sociedades contemporâneas, a EA é um pilar do processo de transição para sociedades sustentáveis, o qual requer múltiplas frentes de atuação, como a gestão ambiental, as políticas públicas e a comunicação ambiental. Na área da gestão ambiental, por exemplo, são temas-chave a geração e a gestão de resíduos.

1 Doutorando em Ciência Política, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), derlizmoreno@ufpr.br.

2 Doutora em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), luciana.ribeiro@unila.edu.br.

Com o intuito de debater a pauta pela via não formal da Educação, na noite de 3 de junho de 2022, com início às 19h, o Grupo de Pesquisa (GP) Observatório Educador Ambiental Moema Viezzer (OBEAMV), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), realizou o cinedebate intitulado "A questão dos resíduos na construção de sociedades sustentáveis" (Cinedebate "A Questão…, 2022). Organizado em parceria com a Mostra Ecofalante, o evento transmitido pelo YouTube foi inspirado pelos documentários *A conspiração da lâmpada* (2010) e *Trashed – para onde vai nosso lixo* (2012).

Mediada pelo autor deste trabalho, a roda de conversa ocorreu no Dia Nacional da Educação Ambiental e na data em que o Governo do Estado do Paraná instituiu o Programa Estadual Educação Ambiental do Paraná (PEEA/PR), a partir do Decreto nº 11.300, de 3 de junho de 2022 (Paraná, 2022). Desde então, por conseguinte, os educadores ambientais do Paraná contam com um meio de operacionalização da Lei nº 17.505, de 11 de janeiro de 2013 – responsável pela instituição da Política Estadual de EA (Paraná, 2013). Nacionalmente, a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 (Brasil, 1999) instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), cuja regulamentação se deu via Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002 (Brasil, 2002), que propicia a implementação por meio do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) (Brasil, 2018).

Sublinhe-se também que a primeira semana do mês de junho é alusiva ao Dia Nacional do Meio Ambiente (5 de junho). No cinedebate, os participantes pôde conhecer casos práticos relevantes de gestão de resíduos no setor público e no setor privado. Referente à primeira dimensão, foram apresentados os exemplos da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) e da Prefeitura Municipal de Santa Terezinha de Itaipu – ambos no estado do Paraná. Quanto ao âmbito privado, socializaram-se práticas das empresas Transmuta, de Curitiba, e Ideia Circular, de São Paulo.

Buscando conhecer o efeito pedagógico do cinedebate "A questão dos resíduos na construção de sociedades sustentáveis", foram aplicados dois questionários endereçados ao público, sendo um antes e outro após o evento online. Evidentemente, ambos os instrumentos também tiveram a finalidade de estimar a quantidade de ouvintes e certificar os participantes. Vinte e quatro pessoas responderam ao primeiro questionário e somente nove preencheram o segundo. Frente à pouca quantidade de retornos, nesta pesquisa empírica qualitativa, analisaram-se todos os depoimentos obtidos, independentemente se o mesmo participante preencheu somente uma das ferramentas.

O uso da comunicação audiovisual como ferramenta de educação ambiental

Mais que celebrar o Dia Nacional da EA, a Semana Nacional do Meio Ambiente e a instituição do Programa Estadual de EA, o cinedebate "A questão dos resíduos na construção de sociedades sustentáveis" comemorou as três décadas do "Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global" (Tratado de Educação…, 2018). O documento é resultado da articulação e mobilização de educadores ambientais na época da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Rio-92 – evento realizado duas décadas após a precursora Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano. Realce-se que o texto supracitado ancora práticas e institucionalidades educativas ambientais em todo o mundo.

Consistindo em extensão universitária, o cinedebate organizado pelo OBEAMV e pela Mostra Ecofalante teve o propósito de sensibilizar e instigar os ouvintes a buscar aprofundamento em temas relacionados à questão ambiental, não apenas sobre resíduos. É recorrente na prática docente, como apontam Gomes, Corazza e Silva (2019, p. 14), o uso de "produtos e mensagens veiculadas pelos meios de comunicação[,] tais como músicas, videoclipes, novelas, séries, filmes, propagandas, telejornais, jornais e revistas", reconhecendo-se esses materiais enquanto recursos didático-pedagógicos relevantes. Na educação não formal, tal qual o evento evidenciado, entende-se que tais ferramentas podem ser ainda mais úteis.

Podendo também servir de base para a prática pedagógica formal, a iniciativa, ao fazer uso de discursos institucionais escolares, objetivou "promover, facilitar, permitir, contemplar, conforme o caso, o maior grau possível de inteligibilidade, compreensão, apreensão, de temas, problemas, assuntos, formulados nos projetos e propostas escolares" (Citelli, 2012, p. 9). Logo, o filme em sala de aula ou em outras vias educativas ultrapassa o entretenimento ou o consumo passivo. A inserção de um produto audiovisual no ensino faz da obra um "instrumento de educação sensória, óptica e sonora portadoras de um libertador levar a pensar. Arte que faz pensar" (Motta; Fusaro, 2014, p. 42).

Experiências como de Silva Junior, Farias e Figueiredo (2023, p. 427) comprovam que a aderência do docente ao cinedebate permite, inclusive, "conhecer prováveis correlações entre concepções científicas e ambientais, tanto veiculadas nas próprias obras quanto expressas pelas participantes". Sublinhe-se que a proteção do meio ambiente deve ser permanentemente abordada, tendo em vista que, no decorrer de meio século da agenda ambiental internacional, houve avanços e retrocessos em iniciativas desdobradas dos diálogos entre os

Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), incluindo o Brasil (Moreno; Brzezinski, 2023; Moreno; Brzezinski; Nicolás, 2021).

Quando formalmente concebido na década de 1970, o campo da EA se orientou pela perspectiva crítica, em um entendimento biocêntrico, no qual os seres humanos integram o meio ambiente com as demais comunidades de vida – as outras espécies de seres vivos. Referente à dimensão humana, por sua vez, na qual a realidade é sinteticamente construída, estão incluídas todas as culturas e todas as formas de expressão, de ser e de existir. Por conseguinte, a EA encontra convergência nas posteriores educação das relações étnico-raciais, educação para a equidade de gênero e educação para o respeito à diversidade sexual. Junho também é o Mês do Orgulho LGBT+[3], em alusão ao Dia Internacional do Orgulho LGBT+, comemorado no dia 28 – uma época para visibilização da multiplicidade de gêneros e de orientações sexuais, além de reforçar a luta contra a discriminação e a violência.

Além de ser um campo dialógico, não disciplinar e transversal, a educação ambiental é um ato ideológico e político para formação de cidadãos críticos, emancipados e protagonistas. Ou seja, capazes de intervirem na realidade socioambiental de seus respectivos entornos, sendo guiados pelo pensamento complexo, pela visão de contexto e pela perspectiva sistêmica existencial. Sendo a EA processo contínuo e permanente, para sustentar a premente transição paradigmática de modelo civilizatório hegemônico, é vital realizar atividades e projetos com vistas a contribuir com o despertamento da lucidez do tecido social quanto à sua corresponsabilidade na gestão e no planejamento territorial.

Heterogênea e configurada para atuar por meio de consensos, a esfera pública também demanda pluralismo, o qual, de acordo com Dewey (1979), compreende a multiplicidade de crenças, de experiências e de perspectivas em interação de alteridade. Isto é, o respeito e a valorização das diferenças. Defensor de um modelo de sociedade com democracia, dialogicidade, participação e inclusão, o autor supracitado considera a Educação um meio substancial para o cultivo do pluralismo. A educação democrática, nessa direção, deve conceder oportunidades para que os educandos aprendam a conviver socialmente na diversidade, desenvolvam pensamento crítico e reflexivo, adquiram visão empática e consigam respeitar cosmovisões contrárias.

Economicamente, a EA crítica se alinha a formas de produção e de consumo adequadas às realidades locais – modelos que podem ser representados por postulações de Jackson (2013) sobre "prosperidade sem crescimento" e de

3 Lésbicas, gays, bissexuais, transgênero e demais orientações sexuais e identidades de gênero.

Latouche (2009, 2012) no que tange ao decrescimento. Desenvolvendo-se a criticidade e o protagonismo cidadão, essa corrente educa para a ação local e global. Sublinhe-se que a transição para sociedades sustentáveis e regenerativas não é a caracterização de uma realidade ideal ou uma proposta de revolução para o desmantelamento imediato do modelo civilizatório em predomínio, muito menos designa antiestadismo.

Propõe-se uma mudança paradigmática processual, tal qual observado ao longo da história das civilizações humanas, e com múltiplas frentes de atuação. Bem como as soluções defendidas pela vertente pragmática da EA, almejam-se reestruturações fundamentadas em conceitos de vida opostos ao capitalismo (Kothari *et al.*, 2021). Muitas propostas, como a agroecologia, a permacultura, as moedas alternativas, a soberania e a autonomia alimentares, a soberania energética e os softwares livres já se fazem presentes em sociedades capitalistas, embora com uso pouco representativo, e na organização social de camponeses, de pequenos povoados, de povos originários e de quilombolas.

Com efeitos promissores na qualidade de vida, para todas as formas de existência, as soluções reformistas podem ser, progressivamente, intensificadas, incorporadas ou adaptadas pelas sociedades pertencentes ao Norte e ao Sul global. Evidentemente, o pós-desenvolvimento e o pós-progresso vislumbrados operam com essas práticas embasadas por fundamentos como a comunalidade, a convivialidade, o amor *queer*, o bem viver, o decrescimento, o ecofeminismo, os direitos humanos e o Ubuntu (Kothari *et al.*, 2021). Requer-se, para tanto, uma visão holística existencial nesse percurso rumo à resolução dos problemas complexos da contemporaneidade, suplantando-se as preponderantes concepções filosófica, política, social e econômica (Capra; Luisi, 2014).

Formalizada concomitantemente à agenda ambiental internacional, iniciada com a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, ocorrida em 1972, a EA foi concebida sob a perspectiva crítica. Contudo, os acordos firmados entre os Estados-membros da ONU são direcionados pela noção de "desenvolvimento sustentável", que aponta para o paradoxo entendimento da possível amalgamação entre crescimento econômico e justiça socioambiental.

Define-se o consenso em questão enquanto "aquele que atende às necessidades do presente[,] sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades" (Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1991, p. 46). Nesse acordo, há um paradoxo epistemológico, haja vista a inviabilidade da referida conciliação para a recuperação do equilíbrio planetário.

O cinedebate em tela foi organizado em três blocos:

I. Princípios e fundamentos da transição para sociedades sustentáveis;

II. Contribuições do poder público à transição a partir da questão dos resíduos; e

III. Contribuições empresariais à transição a partir da questão dos resíduos.

Iniciou-se a live com uma exposição oral da segunda autora deste artigo, Luciana Mello Ribeiro, coordenadora do Observatório Educador Ambiental Moema Viezzer (OBEAMV), que enfatizou a necessária atuação direcionada à transição para sociedades sustentáveis ao invés da noção incoerente de "desenvolvimento sustentável" – o consenso possível entre os países-membros da ONU. Prosseguindo-se o tema, Karini Aparecida Scarpari, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento (PPGMADE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), abordou algumas alternativas ao "desenvolvimento sustentável" sob a ótica do economista Serge Latouche (2009) – expoente da Teoria do Decrescimento. Propõe-se, neste modelo, a diminuição da produção e do consumo, a fim de acompanhar a capacidade regenerativa do planeta Terra e visando-se outra concepção de prosperidade: sem necessidade de crescimento econômico. Latouche (2009) concebeu os "8 Rs" como uma abordagem de transição civilizatória, buscando uma mudança em direção a uma sociedade mais justa, equitativa e ecologicamente equilibrada. Cada "R" representa um conceito ou princípio que desafia a lógica do crescimento econômico ilimitado:

I. Reavaliar: envolve a reavaliação dos valores sociais, diminuindo-se a ênfase no consumo material como indicador de sucesso e de felicidade. Propõe-se a valorização de aspectos como relações sociais, cultura, espiritualidade e bem-estar emocional;

II. Reconceitualizar: refere-se à necessidade de repensar a compreensão do desenvolvimento, abandonando-se a ideia de crescimento econômico infinito enquanto única medida de progresso. Latouche (2009) defende a adoção de modelos de desenvolvimento que levem em consideração os limites ecológicos e a qualidade de vida;

III. Reestruturar: concerne ao redesenho das estruturas econômicas e sociais para a promoção da equidade e da justiça. Envolve a redistribuição de recursos e de poder, além da promoção de formas alternativas de organização econômica;

IV. Relocalizar: tange à redução da dependência de sistemas econômicos globalizados e à promoção da produção local. Destarte, diminuem-se as emissões de carbono associadas ao transporte de mercadorias e fortalecem-se as economias locais;

V. Redistribuir: redistribuição mais justa da riqueza e dos recursos. Latouche argumenta que a desigualdade econômica é um problema intrín-

seco ao crescimento desenfreado e que a redistribuição é essencial para criar sociedades mais equitativas;

VI. Reduzir: envolve a diminuição do consumo excessivo, eliminando-se desperdícios e adotando-se um estilo de vida mais condizente com a transição paradigmática. Inclui-se, nesse sentido, a redução do consumo de elementos naturais não renováveis;

VII. Reutilizar: em vez de descartar produtos após o uso, promove-se a reutilização e a reciclagem, visando-se minimizar o desperdício e a demanda por sobrecarga do planeta Terra; e

VIII. Reciclar: forma de reutilização que envolve a transformação de resíduos em novos produtos, reduzindo-se a pressão sobre a natureza.

Já no segundo bloco, os ouvintes conheceram as práticas exemplares de gestão de resíduos da PMC e da Prefeitura Municipal de Santa Terezinha de Itaipu. Estiveram presentes: Leila Maria Zem, gerente de Educação Ambiental da Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SMMA) de Curitiba, e Jessica Nogueira Marques, mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade (PPGSUS) da Universidade de São Paulo (USP), integrante do Núcleo de Pesquisa em Organizações, Sociedade e Sustentabilidade (NOSS) e integrante da SerrAcima – Associação de Cultura e Educação Ambiental.

Concernente ao terceiro e último bloco do cinedebate, este tratou de duas contribuições empresariais à transição para sociedades sustentáveis, de modo a reinserir materiais que seriam descartados de volta à cadeia produtiva. Os convidados desta etapa do evento foram: Cleydson Elias Gomes do Nascimento, sócio-proprietário da Transmuta – empresa de *upcycling* de alto padrão na moda regenerativa – e Isabella Godwin Coury, coordenadora de projetos da Ideia Circular – empresa de educação e concepção de produtos e serviços na lógica da Economia Circular.

Fases procedimentais da pesquisa e perfil dos ouvintes do evento

Mais que possibilitar a certificação do público, tal qual mencionado na introdução deste texto, os questionários aplicados antes e após o cinedebate almejaram conhecer os aprendizados proporcionados pelo evento. No primeiro instrumento, incluiu-se a pergunta: "Para você, sociedade sustentável é…". O objetivo dessa questão foi averiguar qual o entendimento do referido conceito. Já por meio da segunda ferramenta, foram feitas duas indagações:

I. "O que você aprendeu com o cinedebate 'A questão dos resíduos na construção de sociedades sustentáveis'?"; e

II. "Qual a relevância de eventos como cinedebates virtuais na transição para sociedades sustentáveis?".

Verificou-se, a partir do primeiro questionário, que 15 participantes eram de Foz do Iguaçu (Paraná), um de Atibaia (São Paulo), um de Pilar (Argentina), um era de Cascavel (Paraná), um era de Curitiba, um era de Aveiro (Portugal), um era de São Paulo (São Paulo), um era de Brasília (Distrito Federal), um era do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro) e um informou apenas o país: Brasil. Quanto ao segundo instrumento de coleta de dados, este registrou quatro pessoas de Foz do Iguaçu, duas pessoas de Cunha (São Paulo), duas pessoas do Rio de Janeiro e uma pessoa de Brasília.

Dos 24 respondentes do primeiro questionário, 17 tinham vínculo com a UNILA, uma declarou não ter vínculo institucional, dois eram do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) – campus Foz do Iguaçu, um era da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – especificamente da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), campus de Curitiba II –, um era da Universidade de Lisboa, um era da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) e um era da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Em relação ao segundo instrumento, foram registradas presenças de cinco pessoas vinculadas à UNILA, uma pessoa da USP, uma pessoa do IFPR – Campus Foz do Iguaçu –, uma pessoa da UFSM e uma pessoa sem vínculo institucional.

Exposição analítica dos dados coletados

No que tange ao entendimento de sociedade sustentável, por meio do primeiro questionário aplicado, obtiveram-se as seguintes respostas:

I. Sociedades capazes de coexistirem com o meio ambiente sem causarem prejuízo para as gerações futuras.
II. Uma sociedade que destina corretamente seus resíduos, faz escolhas mais conscientes e protege o ambiente em que vive.
III. Sociedad que no aprovecha los recursos naturales sin comprometer dicha práctica para las generaciones futuras.
IV. Aquela que pensa como fazer seus descartes menos poluentes possíveis, que poderá viver bastante tendo consciência da natureza.
V. Desenvolvimento social. Sociedade sustentável é sociedade consciente.
VI. Conciencia Y Politicas Publicas Presentes.
VII. Ecológica.
VIII. Uma forma de salvar o planeta.

IX. Estabelecer uma relação mais harmoniosa entre sociedade e natureza, dentro do contexto capitalista em que estamos inseridos.
X. Viver em equilíbrio com a natureza, respeitando-a.
XI. Entender os contextos culturais do povo e ambientais daquela região, e a partir das necessidades, com eles, formular medidas voltadas para uma vivência sustentável. O trabalho da antropologia é fundamental nesse primeiro momento.
XII. Aquela na qual os valores humanos são voltados para a busca harmoniosa entre meio ambiente, desenvolvimento e economia. Para isso se faz necessário a criação de cultura ambiental e combate ao consumo insustentável.
XIII. A harmonia entre a existência da sociedade humana e o meio ambiente original.
XIV. Extremamente necessária, tendo em vista a importância de utilizar os recursos naturais com sabedoria e consciência.
XV. Uma sociedade é considerada como sustentável quando ela consegue suprir as necessidades dela na área de produção, consumo e crescimento sem comprometer as bases para o desenvolvimento das gerações futuras.
XVI. Uma sociedade que se limpa.
XVII. Equilibrada! Cuidadosa, consciente e essencial.
XVIII. É uma sociedade em que o valor é a vida em todas sua formas e a governança é a base.
XIX. .
XX. Bom uso dos recursos.
XXI. Consciente dos desperdícios de plásticos no oceano e busca por uma forma de melhorar o futuro do planeta.
XXII. Minimizar o comprometimento dos recursos.
XXIII. Uma sociedade que se reeduca, reutiliza e consome apenas o necessário.
XXIV. dever

Com base nas respostas fornecidas, pode-se observar que os espectadores respondentes entendem que uma sociedade humana sustentável é aquela que coexiste de forma equilibrada com as demais comunidades de vida, minimizando danos para as gerações futuras. Tal modelo civilizatório, conforme as respostas, protege e cuida do ambiente em que vive, adotando práticas como o correto gerenciamento de resíduos e a utilização responsável de elementos naturais. Uma sociedade sustentável também é, nessa perspectiva, caracterizada pela compreensão coletiva acerca da recuperação da homeostase ecológica, a partir de valores, culturas, economias e políticas condizentes. Desempenham papel crucial a educação, a reutilização, o consumo responsável e a compreensão das necessidades locais.

Quanto ao questionário aplicado após o cinedebate, os aprendizados proporcionados pelo evento foram:

I. Sobre a o decrescimento.
II. Existe a necessidade de transformar os valores culturais de consumo e as empresas tambem.
III. Várias formas de ser sustentável.
IV. Sobre a transição dos resíduos e possibilidades de trabalhar em conjunto para a construção dos processos.
V. A necessidaade de mudança de paradigma em relação à sociedade de consumo. A importância de repensar o ciclo dos produtos e o design hegemônico de produção de produtos e resíduos.
VI. Aprendi diversas questões da tematica, entendendo mais profundamente as problematicas de obsolescencia programada, que não tinha tanto conhecimento.
VII. Que já existem muitas soluções a serem replicadas para a construção de sociedades mais sustentáveis.
VIII. Os 8 Rs do Serge Latouche.
IX. O que são os 8 Rs e o quanto o projeto de consumo atual afeta a existencia de uma sociedade sustentável.

Percebe-se que os respondentes conheceram uma ampla gama de possibilidades interventivas rumo à transição para sociedades sustentáveis, como o decrescimento (Latouche, 2009), a transformação valorativa, a produção e gestão de resíduos e novos modos de produção e de consumo. Os resultados analiticamente expostos testificam que o cinedebate pode ser considerado parte do estágio inicial da transição paradigmática dos espectadores, levando-se em conta o resultado significativo no que tange à aquisição e à construção conjunta de conhecimentos sobre a questão socioambiental. Entende-se que, na mesma intensidade que os predominantes paradigmas são revistos pelos cidadãos, a educação se transforma e, por conseguinte, a estrutura civilizatória passa por modificações.

Concernente à relevância de eventos como cinedebates virtuais para o processo de transição para sociedades sustentáveis, os espectadores respondentes do segundo questionário afirmaram:

I. Auxilia a reflexão e mobiliza para a organização coletiva.
II. Fundamental no sentido de divulgar oportunidades e dar esperança a quem está caminhando no processo.
III. Uma forma de diminuir o consumo de lixo que não é sustentável e poder salvar o planeta.
IV. Extrema relevância. A necessidade é de decolonização para dar continuidade.

V. Muito importantes, provocando, tranzendo reflexões para mudarmos nossa forma de entender nosso consumo e os resíduos que geramos.
VI. Importantissimo! Devemos tornar o debate ativo em nosso cotidiano! Não cair no esquecimento, reforçar e aprimorar nossos ideais e nossa conduta. Sempre terá alguém novo para ouvir esse debate pela primeira vez, e se somar no movimento consciente.
VII. São de fundamental importância para despertar o sentido de urgência das nossas ações, e a importância de nos prepararmos para promover mudanças.
VIII. O evento vai contribuir com minha formação. Pretendo fazer trabalhos voltados para políticas públicas pensando na sociedade sustentável.
IX. Funcionam como uma apresentação ou meio de aprofundar perspectivas existentes acerca de problemas atuais.

Fica explicitado, conforme as declarações listadas, que cinedebates como este em evidência são ferramentas para a promoção de mudanças em direção à construção de modelos de sociedade mais coerentes com a dinâmica do planeta Terra. Pôde-se estimular a reflexão individual e, consequentemente, motivar a ação coletiva para o enfrentamento dos correntes e dos futuros desafios. Apresentando-se a gravidade do modelo hegemônico de civilização, busca-se propiciar reflexão e ação com inspiração e motivação advindas de exemplos concretos, sejam do setor público, do setor privado, da sociedade civil ou de instituições de ensino.

Os documentários exibidos podem apresentar soluções eficientes, histórias inspiradoras e oportunidades para ações concretas, insuflando esperança e apoio àqueles que estão comprometidos com a mudança estrutural. Logo, além de sublinhar a urgente necessidade de incidência sobre as causas da crise civilizatória, é necessário enfatizar a existência de alternativas e de potencial para o desenvolvimento de novas estruturas econômicas, sociais e políticas.

Considerações finais

Perante os resultados constatados, pode-se afirmar que o cinedebate cumpriu o objetivo de debater satisfatoriamente "A questão dos resíduos na construção de sociedades sustentáveis". Foi possível aproximar teoria e prática, haja vista a junção dos princípios e fundamentos do tema abordado com políticas públicas exitosas na gestão de resíduos e empreendimentos estruturados na produção sustentável e regenerativa. Defende-se que a educação é a força motriz na construção de neomodelos civilizatórios, os quais, por sua vez, devem ser adequados às realidades locais, desfavorecer a degradação ambiental e combater a geração de desigualdades socioeconômicas.

Após o evento, os ouvintes que responderam ao segundo instrumento de coleta de dados entenderam a diferença entre sociedades sustentáveis e desenvolvimento sustentável, compreenderam o real papel da tecnologia na transição almejada e ficaram cientes da necessidade do exercício da cidadania em favor da homeostase ecológica. Grife-se que a iniciativa cumpriu a função de inspirar e de mobilizar o público a pôr em prática as ideias e propostas contidas no diálogo. Fortalecer e enriquecer a malha de atores em prol da questão ambiental é, aliás, a finalidade da Educação Ambiental.

É válido realçar que, além de implicar várias frentes de atuação em um processo multilateral, a transição para sociedades sustentáveis e regenerativas envolve a corresponsabilidade entre a esfera pública, o mercado, a sociedade civil e as instituições de ensino. São variadas as mudanças epistemológicas e práticas requeridas, incluindo novas formas de economia, de política e de matriz energética. Frente aos exemplos do poder público de Curitiba e de Santa Terezinha de Itaipu e do trabalho da Transmuta e da Ideia Circular, evidencia-se que o planeta Terra não recuperará seu estado homeostático a partir de iniciativas orientadas pela sustentabilidade sem reflexão, mas, sim, por meio da ação a partir de um novo paradigma civilizatório.

Reestruturar o presente panorama socioambiental requer a formação de indivíduos capazes de ler criticamente a realidade, predominantemente construída midiaticamente, e capazes de apropriarem-se de um instrumento de comunicação para democratizar conhecimentos. Sintetize-se que a educação ambiental é interdisciplinar, requer participação e agrega os diferentes tipos de conhecimento, não apenas científico, a fim de incitar o protagonismo dos envolvidos, que partem de um tema gerador para buscar conjuntamente a solução. Esse ponto de partida conduz à macrovisão em nível global e, uma vez mais, relaciona-se com a realidade local.

Referências

BRASIL. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. *In*: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano CXXXIX, n. 121, p. 13, 26 jun. 2002.

BRASIL. **Educação Ambiental por um Brasil Sustentável**: ProNEA, Marcos Legais e Normativos. Brasília, DF: MMA, 2018.

BRASIL. Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *In*: **Diário Oficial**, Brasília, DF, ano CXXXVII, n. 79, p. 1-3, 28 abr. 1999.

CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. **A visão sistêmica da vida**: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e Econômicas. Trad. Mayra Teruya Eichemberg e Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 2014.

CINEDEBATE "A QUESTÃO dos resíduos na construção de sociedades sustentáveis". [*S. l.*: *s. n.*], 3 jun. 2022. 1 vídeo (2h40 min). Publicado pelo canal Observatório Educador Ambiental Moema Viezzer. Disponível em: https://www.youtube.com/live/SktdOY8jA_Q?feature=share. Acesso em: 7 jun. 2023.

CITELLI, Adilson. Midiatização e educação. *In*: BARBOSA, Marialva; BARBOSA, Maria do Carmo Silva; SILVA, Erotilde Honório (org.). **Anais do XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, de 3 a 7 de setembro de 2012**: esportes na idade mídia – diversão, informação e educação. São Paulo: Intercom, 2012. p. 1-13. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-1148-1.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso Futuro Comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1991.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

GOMES, Ana Luisa Zaniboni; CORAZZA, Helena; SILVA, Michel Carvalho da. Hábitos de acesso e uso de mídias por docentes do ensino básico da rede pública e privada do estado de São Paulo. *In*: FERREIRA, Giovandro Marcus; BARBOSA, Maria do Carmo Silva; MALCHER, Maria Ataide (org.). **Anais do 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2 a 7 de setembro de 2019**: fluxos comunicacionais e crise da democracia. São Paulo: Intercom, 2019. p. 1-15. Disponível em: https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-0103-2.pdf. Acesso em: 7 mar. 2023.

JACKSON, Tim. **Prosperidade sem crescimento**: vida boa em um planeta finito. Trad. José Eduardo Mendonça. São Paulo: Ed. Planeta Sustentável, 2013.

KOTHARI, Ashish; SALLEH, Ariel; ESCOBAR, Arturo; DEMARIA, Federico; ACOSTA, Alberto (org.). **Pluriverso**: dicionário do pós-desenvolvimento. Trad. Isabella Victoria Eleonora. São Paulo: Elefante, 2021.

LATOUCHE, Serge. **O desafio do decrescimento**. Trad. António Vegas. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

LATOUCHE, Serge. **Pequeno tratado do decrescimento sereno**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

MORENO, Derliz Hong Hung; BRZEZINSKI, Maria Lúcia Navarro Lins. NICOLÁS, María Alejandra. A Agenda Ambiental Internacional e o Brasil: cinco décadas de avanços e retrocessos. *In*: OLIVEIRA, Gilson Batista de (org.). **Estudos sobre políticas públicas de desenvolvimento regional**. Curitiba: Bagai, 2021. p. 15-61.

MORENO, Derliz Hong Hung; BRZEZINSKI, Maria Lúcia Navarro Lins. O Meio Ambiente nos Discursos Presidenciais do Brasil Redemocratizado na Assembleia Geral da ONU de 1985 a 2022. **Revista Iguazu Science**, São Miguel do Iguaçu, p. 17-43, 2023. Dossiê Temático – Meio Ambiente e Sustentabilidade .

MOTTA, Leda Tenório da; FUSARO, Márcia do Carmo Felismino. Cinema e educação: reflexões e interfaces. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano XIX, n. 2, p. 39-49, jul./dez. 2014.

PARANÁ. Decreto nº 11.300. Institui o Programa Estadual de Educação Ambiental do Estado do Paraná e dá outras providências. *In*: **Diário Oficial Executivo**, Curitiba, ano CX, n. 11190, p. 5-7, 3 jun. 2022.

PARANÁ. Lei nº 17.505. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências. *In*: **Diário Oficial Executivo**, Curitiba, ano XCIX, n. 8875, p. 5-7, 11 jan. 2013.

SILVA JUNIOR, Arnaldo Antonio da; FARIAS, Luciana Aparecida; FIGUEIREDO, Luiz Afonso Vaz de. Cinema e meio ambiente: inter-relações possíveis entre cinedebate, educação ambiental e abordagem CTSA. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 413-430, 2023.

TRATADO DE EDUCAÇÃO Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. *In*: BRASIL. **Educação Ambiental por um Brasil Sustentável**: ProNEA, Marcos Legais e Normativos. Brasília, DF: MMA, 2018. p. 89-94.

Atravessamentos entre metodologia de ensino-aprendizagem e processos comunicacionais a partir da experiência do Cieja Campo Limpo

Karen Pavani Goulart[1]

Introdução

Mineiro, nascido em 1964, filho de uma dona de casa e um comerciante, migrou com a família para São Paulo nos anos 1970 em busca de melhores condições de vida. Na capital paulista, foi viver em Taboão da Serra, na zona sul da cidade, onde mora até hoje. Para escapar da realidade violenta da região em que vivia, refugiou-se nos livros, que preenchiam as lacunas deixadas pela dificuldade de acesso à escola na periferia. Esta é a história de Sérgio Vaz, poeta e agitador cultural, mas poderia ser a de um dos mais de mil estudantes do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja) Campo Limpo, localizado na região do Capão Redondo, em São Paulo (SP), a cerca de 6 quilômetros do município onde mora Sérgio Vaz.

Relatos de migração, exclusão e violência são comuns entre os alunos do Cieja Campo Limpo, que recebeu em 2016 a Mostra Cultural da Cooperifa[2], idealizada pelo poeta. A escola foi inaugurada em 1998 como Centro de Educação Municipal de Ensino Supletivo (Cemes) e integra a rede pública de ensino da prefeitura de São Paulo.

Nos anos 2000, a instituição de ensino passou por uma reforma pedagógica, inspirada no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova). Após assembleias entre alunos, pais, professores e gestores, o modelo tradicional de Educação de Jovens e Adultos (EJA) adotado na escola, baseado em aulas expositivas, apostilas, divisão em séries e organização curricular disciplinar, foi transformado; as carteiras individuais deram lugar

1 Mestra pelo programa de Ciências da Comunicação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), karenpgoulart@gmail.com.

2 Cooperativa Cultural da Periferia, fundada por Sérgio Vaz em 2001.

a mesas sextavadas para favorecer a interação entre os estudantes; as disciplinas foram agrupadas em áreas de conhecimento[3] e foi desenvolvida uma metodologia de ensino-aprendizagem investigativa. De acordo com Êda Luiz[4], que dirigiu a escola por vinte anos e liderou o processo de reforma, boa parte das mudanças partiu de demandas dos estudantes:

> *Os alunos me disseram que queriam uma escola sem carteiras, sem disciplinas e sem professores, não queriam conteúdos prontos, queriam interagir. Um deles chegou a comparar a carteira com uma cela solitária, de onde não poderia sair sob pena de reprovação do professor.* […] *Eles disseram em assembleias que gostariam de resolver problemas da comunidade, então estruturamos uma forma de aprendizagem em que eles levantassem hipóteses para resolver uma situação local e os professores mediassem as discussões e soluções, dentro das suas áreas de especialidade. Ao final do processo, os alunos apresentariam uma solução para a escola toda* (Luiz, 2020, informação verbal).

Por essas e outras particularidades do Cieja Campo Limpo, examinadas mais adiante, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) incluiu, em 2017, a escola em sua base de dados destinada a programas considerados referências mundiais na alfabetização de jovens e adultos (Integrated Centre for…, 2023).

Dadas a configuração pedagógica singular e a projeção internacional do Cieja Campo Limpo, a instituição de ensino foi escolhida como objeto empírico de uma pesquisa de mestrado em Ciências da Comunicação, realizada na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), na qual se investigam as interações comunicacionais, em seus fluxos, trânsitos e diálogos, entre professores, professores e estudantes e entre estudantes quando metodologias ativas de ensino-aprendizagem são empregadas em salas de aula.

Aqui, compartilharemos um dos achados desta pesquisa durante a análise dos dados coletados em entrevistas semiestruturadas com alunos e professores da referida escola: a relação entre a trajetória de exclusão escolar e silenciamento vivenciada por estudantes do Cieja Campo Limpo e as dinâmicas comunicacionais observadas em sala de aula, que ganham contornos particulares devido a pelo menos dois fatores; a metodologia investigativa desenvolvida na instituição de ensino, estudada com maior fôlego; e a cultura

3 São quatro áreas de conhecimento, denominadas Linguagens e Códigos (Português e Inglês), Ciências da Natureza (Ciências e Filosofia), Ensaios Lógicos e Artísticos (Matemática e Artes) e Ciências Humanas (Geografia e História).

4 Entrevista concedida à pesquisadora no dia 30 de setembro de 2020, por ocasião da confecção do projeto de pesquisa de mestrado acadêmico.

inclusiva desse espaço educativo, uma descoberta feita durante a investigação em campo que será abordada de forma mais breve.

Trajetórias de exclusão escolar

A pesquisadora em Educação, Marta Kohl de Oliveira (1999), foi uma das estudiosas a investigar as especificidades do público da EJA para além da questão etária, situando esses jovens e adultos em seus contextos sociais e culturais. De acordo com a autora, o primeiro aspecto cultural comum aos estudantes da EJA é a situação de exclusão da escola regular. O adulto que busca essa modalidade de ensino não é qualquer adulto, mas um sujeito marcado por uma condição socioeconômica:

> Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (Oliveira, 1999, p. 59).

De forma semelhante, o jovem que recorre à EJA também foi excluído da escola regular, mas, em geral, tem maior afinidade com as culturas urbanas e com as profissões e atividades de lazer relacionadas à cultura letrada (Oliveira, 1999). Contemporâneo a Marta Kohl de Oliveira, o pesquisador em Educação, Celso de Rui Beisiegel (1997, p. 33), chegou a uma conclusão similar: "é sempre importante não esquecer que a principal peculiaridade dos jovens e adultos analfabetos é a sua condição de portadores de uma situação de classe".

Caracterizar o público da EJA foi tarefa igualmente assumida pela pesquisadora dos vínculos comunicativo-educativos, Sandra Pereira Falcão, em um estudo acerca dos aspectos motivacionais na EJA; segundo a autora, dividem as salas de aula da EJA jovens repetentes ou evadidos, compelidos por familiares ou por necessidades de ordem financeira; adultos à procura de oportunidades de trabalho; e idosos que desejam realizar o sonho de estudar, obter algum tipo de prestígio social ou mesmo preencher a solidão.

Na pesquisa de mestrado referida anteriormente, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com quatro professores e quatro alunas[5] dos três

5 Não houve critério de seleção dos discentes dos três agrupamentos para as entrevistas; o convite para participar nessa etapa da pesquisa foi feito pela pesquisadora durante o

agrupamentos – como são chamadas as turmas de estudantes do Cieja Campo Limpo – que compõem a amostra da investigação: Aprender, Alegria e Transformação[6] (no qual havia dois docentes). Os perfis traçados por Oliveira (1999) e Falcão (2008) para o aluno que estuda na EJA podem ser identificados em algumas das pessoas entrevistadas.

Nascida em uma cidade do interior do Rio de Janeiro, na divisa com Minas Gerais, a estudante idosa Zulmira[7] migrou ainda jovem para a capital carioca para trabalhar como empregada doméstica. Atualmente moradora da região do Capão Redondo e aposentada como cozinheira, a aluna relatou a dificuldade para se dedicar à escola quando trabalhava em casas de família: "*na época, ninguém queria deixar a gente estudar nada*".

A estudante idosa Marlene também retomou os estudos na aposentadoria, um dado que se repete em trajetórias de alunos que frequentam as aulas do Cieja Campo Limpo nos períodos matutino e vespertino. Igualmente moradora da região do Capão Redondo e aposentada como cozinheira, Marlene precisou deixar a escola por volta dos 15 anos de idade, quando começou a trabalhar. A aluna relembrou as instalações precárias dos locais em que estudou: "*antes, as escolas eram mais difíceis, né, a gente tinha aquelas escolas de latão,* […] *faziam um galpão, sei lá como é que chama, e fechavam de metal. Acho que eles fazem assim em lugares mais pobres, né?*".

Distrito pertencente à subprefeitura do Campo Limpo, Capão Redondo tornou-se conhecido pelas letras de músicas de Mano Brown, integrante do grupo Racionais MC's, que retratou a região em que cresceu. Porém, não foi apenas por meio do rap que a localidade ganhou fama nos anos 1990. Ao lado dos distritos de Jardim São Luís e Jardim Ângela, Capão Redondo formava o que a imprensa denominou na época de "triângulo da morte", em razão dos elevados índices de violência registrados (Alexandre, 2019). Atualmente, a região ainda ganha as manchetes de jornais devido à criminalidade, como foi o caso da reportagem intitulada "No Capão Redondo, criança tem 86 vezes mais risco de ser estuprada do que em outros distritos de São Paulo", publicada no *El País* em 2020 (Oliveira, 2020).

Segundo dados do Mapa da Desigualdade, produzido pela organização Rede Nossa São Paulo (2022), Capão Redondo era, em 2021, o terceiro distrito mais populoso do município, com 298.611 habitantes, sendo 53,9%deles

período de aula a todos os estudantes, e a entrevista foi realizada com as quatro alunas que aceitaram colaborar.

6 No Cieja Campo Limpo, as turmas não são nomeadas por números ou letras, mas por termos carregados de sentidos que remetem à jornada dos educandos na escola.

7 Para preservar a identidade dos entrevistados, foram-lhes atribuídos nomes fictícios.

pessoas pretas ou pardas. A estimativa é que 21,1% dos domicílios do Capão Redondo estivessem situados em favelas naquele ano. Em 2020, o distrito registrou a quarta pior remuneração média mensal de emprego formal da cidade, R$ 1.868,71, e, em 2021, a idade média ao morrer no Capão Redondo foi de 62,8 anos, contra 80 anos no Jardim Paulista. Esses números evidenciam a realidade socioeconômica da região em que está localizado o Cieja Campo Limpo, que certamente guarda estreita relação com o processo de exclusão da escola regular vivenciado por estudantes da instituição.

Cultura do silêncio

Outro dado encontrado durante a etapa de entrevistas da pesquisa foi o silenciamento ao qual alunos são submetidos ao longo da vida. No caso de Zulmira, esse processo se deu no contexto profissional. A estudante desvelou os contornos de solidão e silêncio do trabalho de empregada doméstica: "*você vai trabalhar em determinado lugar que você não tem direito a conversar. Trabalhei muito só e desde muito nova, em casas em São Paulo e no Rio de Janeiro.* [...] *Não podia* [conversar], *porque não dão ouvido pra gente, né*".

O relato de Zulmira pode ser uma expressão do que o patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1981), designou de "cultura do silêncio", na obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Produzidos entre 1968 e 1974, os textos reunidos na publicação referem-se sobretudo a experiências do educador nos anos de exílio no Chile, onde atuou por cinco anos com a alfabetização de jovens e adultos para o Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã. Por esse motivo, é comum encontrar na obra referências ao universo agrário, como os termos camponeses, latifúndios e assentamentos.

Sem prejuízo, o conceito de cultura do silêncio pode ser empregado em outros contextos para além do rural, uma vez que o raciocínio do autor se fundamenta no materialismo histórico de Marx, tecendo relações no decorrer dos escritos entre o funcionamento da sociedade de classes e o ato de aprendizagem como estratégia de libertação das estruturas de dominação.

Segundo Freire (1981, p. 41), as classes dominantes detêm tanto o capital quanto o direito à expressão, ao passo que as classes dominadas "se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser". Nesse sentido, a repressão da fala também está ligada à tentativa de dominação da consciência do sujeito: "na cultura do silêncio existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido" (Freire, 1981, p. 50).

Para o autor, a alfabetização consiste em uma oportunidade para o educando "dizer a palavra", a partir da ação e reflexão, conquistando o direito de

expressão de si e do mundo. Dessa maneira, o processo de aprender a ler e escrever precisa associar a ação transformadora do mundo ao ato de "pronunciá-lo".

Essa dinâmica pressupõe, na visão de Freire (1981, p. 42), o encontro de professor e estudante por meio do diálogo, reconhecidos ambos como sujeitos de conhecimento. O diálogo a que o autor se refere não tem a ver com o "monólogo do educador 'bancário'" nem com o "silêncio espontaneísta de certo tipo de educador liberal. O diálogo engaja ativamente a ambos os sujeitos do ato de conhecer educador-educando e educando-educador".

Voltaremos mais adiante ao tema da comunicação dialógica, quando analisarmos a metodologia de ensino-aprendizagem adotada no Cieja Campo Limpo. Antes, aproveitemos a reflexão de Freire para discutir alguns dados que emergiram das entrevistas com docentes dessa escola.

> Os analfabetos sabem que são seres concretos. Sabem que fazem coisas. Mas o que às vezes não sabem, na cultura do silêncio, em que se tornam ambíguos e duais, é que sua ação transformadora, como tal, os caracteriza como seres criadores e recriadores. Submetidos aos mitos da cultura dominante, entre eles o de sua 'natural inferioridade', não percebem, quase sempre, a significação real de sua ação transformadora sobre o mundo (Freire, 1981, p. 41).

O mito de inferioridade mencionado por Freire traduz-se, na prática, em desconhecimento do estudante a respeito da relevância dos saberes não escolares por ele construídos e de seu potencial enquanto produtor de conhecimento. Na visão de um dos professores entrevistados na pesquisa de mestrado aqui explorada,

> *na EJA, a gente tem muito a questão da baixa autoestima e muitas travas no processo educativo se dão por esse processo de achar que não pode, não consegue, não vai dar certo, muitas vezes por uma série de opressões que sofreram durante a vida.*

De acordo com o docente, a própria instituição de ensino pode reproduzir a exclusão: "*a escola regular massacra, né. A pessoa que não tá naquele padrão de aprendizagem é excluída*".

Segundo outro professor entrevistado, o Cieja Campo Limpo tem sua "*metodologia baseada no Paulo Freire, que prevê a questão da investigação como mote para produção de conhecimento*". Para além da questão metodológica, o estabelecimento de relações menos verticalizadas entre docentes e discentes é um objetivo para o professor, cuja experiência docente consolidada em um cursinho popular de periferia o provocou a pensar a horizontalização das relações: "*muitos alunos trazem uma concepção clássica de educação, então o professor é o que sabe, então existe um trabalho de 'não é bem assim, você*

também é construtor de conhecimento, você chegou até aqui e não se faz essa jornada sem conhecimento'".

Em *Extensão ou comunicação?*, Freire (2013) investiga a qualidade da comunicação entre docente e discente quando os vínculos são hierarquizados; o autor apresenta o conceito de extensão, que pode ser interpretado no contexto educativo como o ato do professor de estender – ou transmitir – o conteúdo ao estudante, sem abandonar o posto de detentor desse conteúdo. Também a fala é concedida momentaneamente ao estudante, evidenciando uma relação verticalizada, assentada na superioridade de quem estende e na inferioridade de quem recebe.

Para o pesquisador da interface Comunicação e Educação, Adilson Odair Citelli (2019, p. 315), um dos questionamentos levantados por educadores nos últimos anos diz respeito "ao fato de estar a palavra centralizada no professor, ficando os alunos na condição de expectantes, a recepcionarem os murmúrios de suas próprias elocuções. Caso típico de monólogo que insinua promover diálogo".

Não é só no espaço escolar que o autoritarismo mina o desenvolvimento de comunicação. A estudante de meia-idade Miriam, proprietária de um pequeno restaurante, compartilhou em entrevista que a criação rígida recebida dos pais prejudicou sua habilidade de interação pessoal, que ela tem conseguido desenvolver na escola: "*na minha vida toda, eu já vou fazer 50 anos, não tive oportunidade de ter amigos. Sempre tive essa dificuldade de me comunicar mesmo, interagir com as pessoas, e o Cieja deu essa oportunidade pra mim*".

A metodologia investigativa do Cieja Campo Limpo

Esses dias tinha um moleque na quebrada
com uma arma de quase quatrocentas páginas na mão.
Umas mina cheirando prosa, uns acendendo poesia.
Um cara sem Nike no pé indo pro trampo
com o zóio vermelho de tanto ler no ônibus.
Uns tiozinho e umas tiazinha no sarau enchendo a cara de poemas.
Depois saíram vomitando versos na calçada.
O tráfico de informação não para, uns estão saindo algemados aos diplomas depois de
experimentarem umas pílulas de sabedoria.
As famílias, coniventes, estão em êxtase.
Esses vidas mansas estão esvaziando as cadeias
e desempregando os Datenas.
A vida não é mesmo loka?
(Vaz, 2016, p. 102).

O poema de Sérgio Vaz parece retratar a atmosfera dos corredores do Cieja Campo Limpo. Entre os múltiplos fatores para a criação de um ambiente convidativo para a aprendizagem, estão a metodologia elaborada pela instituição e a cultura escolar inclusiva. De acordo com um dos docentes entrevistados, o desenvolvimento da metodologia de ensino-aprendizagem investigativa surgiu de uma formação da qual Êda Luiz e alguns professores da escola participaram na antiga Estação Ciência[8]: "*era um processo mais de metodologia investigativa dentro da experimentação de Ciências. E aí a gente em nossas reuniões pedagógicas discutiu o quanto isso poderia ser feito para todas as áreas*".

A metodologia empregada na escola introduz o estudo das áreas de conhecimento a partir de uma situação-problema real, visando "oferecer aos estudantes a construção do pensamento autônomo, crítico e transformador da realidade emergente" (Batista *et al.*, 2020, p. 27). No Cieja Campo Limpo, cada turma permanece cerca de quatro semanas estudando exclusivamente uma área de conhecimento, em um sistema de rodízio. O primeiro dia de aula de cada rodízio segue o roteiro formado pelas atividades Sensibilização, Hora de Falar, Situação-problema e Nossas Ideias.

Inicialmente, os estudantes são sensibilizados – por meio de vídeos, músicas, poemas, entre outros – para os conteúdos que serão abordados ao longo do mês. Depois, os alunos são convidados para dizer o que compreendem do tema central do planejamento de aulas do período do rodízio. Na sequência, os professores lhes apresentam uma situação-problema para solucionarem, que envolve conhecimentos a serem construídos naquele mês e que têm relação com o cotidiano dos discentes e com a região em que a escola está localizada. Por fim, os estudantes são solicitados a compartilhar com os colegas as soluções que pensaram para a situação.

No último dia do rodízio, os alunos reúnem-se em um dos pátios da escola, conhecido como Piso Azul, para que cada turma apresente em forma de projeto o que aprendeu em sua passagem por determinada área de conhecimento, socializando com os colegas os saberes construídos.

Ainda que não haja um consenso na literatura científica em torno da definição do conceito de metodologia ativa de ensino-aprendizagem, entendemos que a metodologia desenvolvida no Cieja Campo Limpo, que engloba situações-problema, projetos em grupo e apresentações para toda a escola, possa ser considerada ativa. Para chegar a essa conclusão, adotamos a concepção do pesquisador José Manuel Moran (2018), para quem as metodologias ativas

8 Estação Ciência. Disponível em: https://www.fea.usp.br/cultura-e-extensao/programas-e-projetos-usp/estacao-ciencia. Acesso em: 15 ago. 2023.

correspondem a estratégias de ensino focadas no protagonismo do estudante e em sua participação efetiva na construção do processo de aprendizagem, a partir de situações concretas que o envolvam e motivem.

Com extensa produção acadêmica sobre o tema, Moran (2018, p. 43) afirma que um dos objetivos das metodologias ativas é tornar a aprendizagem mais profunda para o estudante, o que requer experiências práticas, estímulo multissensorial e valorização dos saberes prévios do aluno. A aprendizagem passa a ser mais significativa para os estudantes quando os interessa de forma particular, "quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las".

Um dos objetivos de nossa pesquisa consiste justamente em compreender de que modo se dão os processos comunicacionais quando essas metodologias são empregadas em sala de aula. Para a estudante Miriam, a metodologia investigativa do Cieja Campo Limpo desempenha um papel importante na melhoria da comunicação: "*através da gente fazer o trabalho em grupo, tem a apresentação no final do mês, isso desenvolve, pelo menos pra mim, é muito gratificante, porque me deu uma desenvoltura muito boa*". Os resultados extrapolam os muros da escola: "*depois que comecei a estudar aqui, até no meu trabalho eu tenho mais facilidade de conversar com as pessoas, de interagir mesmo*".

A aluna de meia-idade Mariana, dona de casa, também percebeu melhorias na sua capacidade de comunicação por meio das apresentações de projetos, que ocorrem mensalmente: "*eu era mais fechada, hoje em dia eu consigo chegar lá e falar alguma coisa, eu não conseguia falar*". A estudante avaliou, ainda, os debates entre alunos que acontecem em algumas áreas de conhecimento após a solução de uma situação-problema: "*a gente se entrega por completo em conjunto, ali é o momento que você expõe a sua vontade, debate com a outra* [colega], *vê o que ela acha. Eu acho muito bom, gosto muito de compartilhar a minha opinião, ouvir a sua*".

De acordo com um dos docentes da escola entrevistados, a maioria dos estudantes que chegam ao Cieja Campo Limpo não estão familiarizados com um método de ensino que solicite a participação ativa do aluno e suas habilidades comunicativas em discussões e defesa de argumentos:

> *muitas vezes, ele* [estudante] *toma uma posição passiva, no sentido de só receber. É curioso como eles sentem esse impacto. Tanto é que nas primeiras aulas a gente percebe que muitos não ficam nem um pouco à vontade, chegam até a recusar se posicionar.*

O começo de Zulmira na escola exemplifica um desses casos. A estudante relatou dificuldades para comunicar-se com os colegas no início: "*com essas aulas, me sinto muito motivada. Evoluí bastante depois que entrei aqui. Eu pouco falava, não era de muita amizade, de conversar, era bem fechada*". Seu maior desafio foi apresentar-se em público ao final de cada rodízio: "*nas primeiras apresentações, eu recusei de bater o pé, não queria*". No começo, a aluna participava das apresentações apenas segurando um cartaz, sem falar. "*Um dia, eles* [professores] *leram meu diário*[9] *e disseram: 'mas você tem tanta conversa aqui, por que você não fala? Você vai apresentar esse diário'.* […] *Aí apresentei meu diário.* […] *Tô começando a melhorar*".

A trajetória de silenciamento no trabalho, reportada por Zulmira, assim como o histórico de exclusão escolar, podem interferir em sua participação nos fluxos comunicacionais em sala de aula entre professores e alunos. Nesse sentido, a metodologia investigativa utilizada no Cieja Campo Limpo parece deter a potência de favorecer a comunicação entre docentes e discentes, mas não aquela associada à educação bancária (Freire, 1981), de cunho informativo, verticalizada e monológica. Falamos, aqui, da comunicação na qual predomina o exercício do diálogo, norteada por valores de solidariedade, tolerância e participação democrática e direcionada à emancipação dos sujeitos (Citelli, 2019).

Cultura de acolhimento e inclusão

Para além da metodologia investigativa do Cieja Campo Limpo, a observação sistemática em campo[10] e as entrevistas semiestruturadas revelaram uma descoberta adicional à pesquisa, que pode ter relação com o modo como as dinâmicas comunicacionais se apresentam em sala de aula. Um dos docentes entrevistados havia ingressado na escola há menos de um ano quando aceitou participar da referida pesquisa de mestrado. Ele contou ter notado uma atmosfera acolhedora na escola logo no dia em que passou pela entrevista de contratação: "*cheguei nervoso, porque é um processo seletivo, você faz prova, faz pré-projeto* […]. *Aí ela* [secretária] *me disse: 'não, fica tranquilo, vem conhecer a escola, vem almoçar, você já passou'. Eu cheguei tão pesado e eu saí leve*".

De acordo com o professor, o acolhimento com os alunos começa na secretaria e continua na sala de aula: "*a gente propõe um ambiente acolhedor,*

9 Referência ao diário de bordo, ferramenta utilizada no Cieja Campo Limpo para o registro escrito diário dos acontecimentos em aula, produzido pelos alunos fora do período escolar.

10 Após revisão do estado da arte e pesquisa bibliográfica, foi realizada a observação sistemática em campo. Cada agrupamento, com seus docentes e discentes, foi estudado por três dias.

que deixa eles à vontade pra perguntar, porque a gente sabe que a escola é intimidadora pra uma população que não teve esse direito na idade certa lá trás". A adoção de uma postura inclusiva por parte das pessoas que trabalham no Cieja Campo Limpo parece uma estratégia para responder à exclusão escolar e ao silenciamento vivenciado por alunos:

> *As histórias individuais, o que já sofreram na vida, os traumas individuais, as trajetórias de muito silenciamento, de mulheres que não puderam estudar porque os pais não deixaram, os maridos não deixaram, então às vezes elas ficam um pouco retraídas, mas depois também conseguem se soltar. Alunos até mais jovens que vieram de outras escolas porque lá eles foram expulsos por indisciplina, então eles vêm pra cá achando que eles são péssimos alunos, que eles não conseguem. Aí chega aqui eles têm um espaço acolhedor e eles vêm 'não, eu consigo sim' e conseguem desenvolver* (Professor, 2020, informação verbal)[11].

O docente cita também a inclusão de estudantes com deficiência como um exemplo da cultura acolhedora fomentada no Cieja Campo Limpo; em uma rápida visita à escola, é possível encontrar um número expressivo de alunos cadeirantes, com síndrome de Down ou deficiência auditiva. "*Então, tudo isso já mostra que são pequenas ações que, ao somadas, eles se sentem à vontade, 'não, aqui é um lugar que eu posso falar'*", conclui o professor.

A percepção do docente é compartilhada pela estudante Miriam: "*aqui, assim, a gente é uma família mesmo, você se sente acolhido de verdade, sabe? Então, é um modelo de escola que sinceramente eu nunca vi*".

> *Desde a secretaria, na hora que você chega, eles conversam com você, fala que aqui é todo mundo igual, que a gente tá aqui pra aprender. Porque você sabe, assim, você estudou a vida toda, mas pra quem parou criança, pra voltar pra escola, é uma dificuldade imensa, por muitos fatores, e principalmente esse daí, porque você fica pensando: 'eu com uma idade dessa vou voltar pra escola? Sentar ali, começar a aprender tudo de novo?', sabe? E aqui a gente chega e mesmo que você se sente meio assim, depois que você tá aqui, você sente é falta, né?* (Miriam, 2020, informação verbal).

Um dado relevante para a contextualização do Cieja Campo Limpo é a relação estreita entre a escola e seu entorno, manifestada tanto nas temáticas das situações-problema quanto no acolhimento à comunidade. O portão permanece aberto durante o horário de funcionamento da escola e são oferecidos gratuitamente almoço e janta para pessoas em situação de vulnerabilidade social, sem que nenhuma comprovação seja solicitada, nem

11 Para preservar a identidade dos professores entrevistados, seus nomes não serão divulgados.

de identidade ou renda, basta chegar à escola e aguardar o horário em que as refeições são servidas à comunidade.

Parece haver no Cieja Campo Limpo um movimento contínuo de abertura para o entorno, seja a partir do olhar para as questões locais, seja pelo convite para entrar quem ou o que estiver do lado de fora: pessoas ou culturas. É nesse território fluido, de fronteiras aparentemente borradas entre escola e comunidade, que as metodologias ativas de ensino-aprendizagem estão inseridas. Associada a elas, a cultura acolhedora e inclusiva do Cieja Campo Limpo parece ajudar a transformar trajetórias de excluídos e silenciados.

Considerações finais

De um lado, as temáticas de exclusão escolar, silenciamento e baixa autoestima emergentes nas falas dos entrevistados reforçam a realidade do público da EJA já descortinada pelo referencial teórico da pesquisa (Falcão, 2008; Oliveira, 1999). De outro, docentes e discentes relatam metodologias que incentivam a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem e a comunicação de estudantes em sala de aula, práticas pedagógicas norteadas pela valorização do saber não escolar e a busca de relações mais horizontais entre professor e aluno.

Os dados coletados nas entrevistas indicam, em certa medida, a conexão entre a adoção de metodologias ativas e a ampliação da comunicação dos alunos em sala de aula, uma vez que a investigação a partir de situações-problema e a apresentação de projetos parece aumentar as oportunidades dos estudantes para debater coletivamente e exercitar as habilidades comunicativas. Contudo, é preciso situar essas metodologias em um contexto educativo que favorece o acolhimento de saberes e aproxima docentes e discentes, construindo-se uma cultura escolar que certamente reverbera na forma como as dinâmicas comunicacionais se dão em sala de aula.

No Cieja Campo Limpo, histórias extramuros de exclusão e silenciamento são atravessadas pelos esforços docentes para uma educação mais inclusiva, que dá indícios de ganhos em comunicação menos transmissivista e mais dialógica.

Referências

ALEXANDRE, G. Famoso pelo rap, Capão Redondo faz 107 anos de história marcada por luta por moradia. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 30 abr. 2019. Disponível em: https://mural.blogfolha.uol.com.br/2019/04/30/famoso-pelo-rap-capao-redondo-faz-107-anos-de-historia-marcada-por-luta-por-moradia/. Acesso em: 16 ago. 2023.

BATISTA, A. *et al*. Cieja Campo Limpo: um lugar à frente do seu tempo! *In*: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (org.). **CIEJAs na cidade de São Paulo**: identidades, culturas e histórias. São Paulo: SME/COPED, 2020. p. 21-30.

BEISIEGEL, C. R. Considerações sobre a política da União na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 4, p. 26-34, jan./abr. 1997.

CITELLI, A. Comunicação e educação: as pontes da linguagem. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 16, n. 46, p. 314-332, maio/ago. 2019.

FALCÃO, S. P. **Aspectos motivacionais na educação de jovens e adultos**: inter-relações no ensino médio. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Profissional integrada à Educação Básica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

INTEGRATED CENTRE FOR Adult and Youth Education (CIEJA), Brazil. **Unesco**, [*s. l.*], 2023. Disponível em: https://www.uil.unesco.org/en/litbase/integrated-centre-adult-and-youth-education-cieja-brazil. Acesso em: 22 ago. 2024.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 37-76.

OLIVEIRA, J. No Capão Redondo, criança tem 86 vezes mais risco de ser estuprada do que em outros distritos de São Paulo. *El País*, São Paulo, 12 fev. 2020. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2020-02-12/no-capao-redondo-crianca-tem-85-vezes-mais-risco-de-ser-estuprada-do-que-em-outros-distritos-de-sao-paulo.html. Acesso em: 14 ago. 2023.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, p. 59-73, 1999.

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da desigualdade**. São Paulo: Nossa São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.nossasaopaulo.org.br/campanhas/#13. Acesso em: 16 ago. 2023.

VAZ, S. **Flores da batalha**. São Paulo: Global editora, 2016.

Pesquisando as juventudes e as escolas: métodos e temáticas

Sérgio Luiz Alves da Rocha[1]
Patrícia Oliveira de Freitas[2]

Introdução

Desde 2016, desenvolvemos um conjunto de projetos que articulam uma reflexão sobre as relações entre os jovens, a escola e as tecnologias de informação e de comunicação (TICs). Eles foram desenvolvidos com o apoio institucional, sendo frutos de uma parceria entre o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Esses projetos foram teórica e metodologicamente concebidos para serem desenvolvidos em uma perspectiva qualitativa, lidando com um universo de pesquisa mais reduzido (no primeiro deles realizamos uma comparação entre jovens de três diferentes escolas de ensino médio público do estado do Rio de Janeiro situados em dois municípios diferentes). Em que pese o uso de uma coleta de dados quantitativa realizada no momento inicial de cada um deles, foram as entrevistas realizadas em um universo mais restrito de jovens que nos forneceram um conjunto interessante de pistas que merecem ser detalhadas e aprofundadas.

Neste texto, recuperaremos alguns dos aspectos que julgamos como os mais importantes para orientar futuras pesquisas que tenham como objetivo a análise de tal relação.

1 Professor EBTT de Sociologia do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), doutor em Educação, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sergio.rocha@ifrj.edu.br.

2 Professora do Instituo de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (ICSA/UFRRJ), doutora em Educação, pela Universidade Federal Fluminense (UFF), p.defreitas@hotmail.com.

Pesquisar com os jovens: notas metodológicas

Desde o início destas pesquisas, nos deparamos com um conjunto de ideias gerais sobre a relação dos jovens com as tecnologias e a escola.

Iniciamos com a constatação de que devemos tensionar a própria ideia de juventude como categoria genérica, abstrata. Estudos que têm a juventude como parte de sua reflexão devem ser sensíveis aos diferentes aspectos que atravessam as trajetórias dos jovens – classe, etnia, religião, gênero, entre outros –, tentando superar uma concepção etária de juventude, evitando generalizações indevidas. Ter em mente a distinção entre condição juvenil e situação juvenil, entre o que é comum e o que é específico, é fundamental (Abramo, 2005; Dayrell, 1999; Pais, 1993; Sposito, 2018)[3].

No que diz respeito ao acesso às tecnologias, essa variedade de situações juvenis nos leva a olhar com atenção as diferentes formas de acesso e de uso por parte de diferentes jovens: o jovem ribeirinho, o jovem quilombola, o jovem rural, até no contexto mais urbanizado, supostamente com melhor oferta de serviço, o jovem da periferia, entre tantas outras expressões do ser jovem.

Comparando, por exemplo, os dados de duas de nossas pesquisas, uma com o universo de jovens do Rio de Janeiro e outra com jovens estudantes de Institutos Federais de Alagoas, da Paraíba e do Maranhão, percebemos essas diferenças. Enquanto 57% dos estudantes entrevistados no estado do Rio de Janeiro afirmavam ter algum pacote de dados, entre as modalidades pré e pós-pago, aproximadamente 59% dos jovens do segundo grupo sequer tinham um plano de dados.

Mesmo se considerarmos que os jovens entrevistados do Rio de Janeiro moram em uma região com maior oferta de serviço, um olhar mais criterioso consegue perceber algumas diferenças no acesso às tecnologias de informação e comunicação. Assim, nesse mesmo aspecto relativo aos planos de dados, encontramos jovens que tinham planos pré-pagos que não atendiam às necessidades de uso ao longo de um mês, exigindo a adoção de táticas, tais como: usar a internet da escola, procurar locais com wi-fi liberado, baixar conteúdos para posteriormente acessá-los offline. Muitas dessas possibilidades também se constituem na relação com o modelo de celular. Para alguns, com celulares de pouca memória, era necessário instalar

3 Em um país de extensão continental, temos variadas condição de juventude. Nesse ponto, os estudos sobre a relação das juventudes com as tecnologias podem se beneficiar do contato com os estudos desenvolvidos no campo da sociologia da juventude.

e desinstalar aplicativos de acordo com a demanda pelo uso, em função da pouca memória disponível no aparelho (Rocha; Freitas, 2022)[4].

Ainda em relação às concepções sobre os jovens e sua relação com as tecnologias, nos cabe refletir sobre a imagem corrente de uma juventude pretensamente online durante todo o tempo. Se é verdade que a oposição offline e online perde progressivamente sua relevância, pois em certo sentido experimentamos uma vivência *onlife*, nos termos propostos, por exemplo, por Floridi (2009), por outro não é possível deixar de matizar essa constatação, percebendo os muitos momentos na existência dos jovens em que a mediação através do celular deixa de ocorrer.

Observar os jovens no cotidiano escolar nos ajudou a perceber o seu envolvimento em um conjunto de atividades que não aquelas relacionadas diretamente ao mundo digital ou que demandam algum tipo de acesso a ele. Presenciamos jovens fazendo trabalhos em grupo, lendo solitariamente em lugares mais isolados no espaço da escola, em rodas de música embaladas por violões e mesmo divertindo-se com jogos de tabuleiro, RPG, entre outros.

Nessa mesma linha, devemos também compreender de modo mais qualificado de que modo se constitui a relação dos jovens com as TICs. Ainda é muito comum nos dias de hoje a ideia, difundida a partir da leitura de autores como Tapscott (2008) e Prenski (2010), de uma juventude que usa com desenvoltura as TICs, estando em posição de destaque em relação às gerações anteriores (para uma visão crítica ver, por exemplo, Livingston, 2011).

Como afirma Castro (2012, p. 72):

> Contrariando certas noções mais simplistas do que seja inclusão digital, não basta ter acesso ao computador e à Internet para se servir das possibilidades oferecidas pelas tecnologias da informação e comunicação. É preciso conhecer suas lógicas e dominar seus trâmites para uma interação qualificada com os novos meios. Assim como em outras esferas, a importância da educação é fundamental.

Em muitas das questões abordadas em nossas pesquisas, percebemos que a relação das juventudes com as tecnologias não corresponde à imagem de um jovem empoderado que sabe usar com desenvoltura seu aparelho e acessar os recursos do mundo digital para buscar informações relevantes para a resolução de algum problema. Não raro, nas entrevistas, nos deparamos com relatos de problemas ao usar o celular ou o computador que paralisaram seus usuários sem que estes pensassem que poderiam buscar uma solução no

4 Ao mesmo tempo, pensar em como a experiência de escolarização desses jovens se opera em ambientes escolares muito distintos. Abordaremos essa questão mais adiante neste texto.

mundo virtual, usando recursos disponíveis na rede a partir de seu próprio celular ou computador. Outro dado significativo foi o número reduzido de postagens autorais nas redes sociais produzidas por um número significativo dos jovens de nossos universos de pesquisa.

Também gostaríamos de destacar que, ao longo da realização das diferentes pesquisas, nos deparamos com uma enorme disposição dos jovens para falar sobre as suas próprias experiências. Mesmo a aplicação de um questionário (etapa quantitativa da fase inicial de muitos de nossos projetos) a um grupo de estudantes gerava um animado debate sobre as questões, proporcionando um momento para que os jovens pudessem refletir acerca de suas vivências conjuntamente.

Em várias ocasiões tivemos a oportunidade de vivenciar o que denominamos em outro texto uma "leitura ruidosa" (Rocha; Freitas, 2019), o que fazia com que uma vez aplicado um questionário em uma turma, por exemplo, em muitos momentos, fosse estabelecida uma reflexão coletiva sobre os temas propostos como questões a serem respondidas, cada qual expondo as suas motivações e opiniões, antes de redigir a sua resposta.

Ao mesmo tempo, o valor significativo atribuído pelos jovens nesses momentos deixava claro o seu caráter de excepcionalidade. Na instituição escolar, o papel participativo do jovem ainda se relaciona com uma noção de juventude como perigosa, o que não favorece a constituição de práticas participativas. Os jovens não são pensados a partir da ideia de que são atores sociais ativos, e, logo, deixam-se de lado práticas cotidianas tão necessárias para fomentar uma vida/formação para/com a democracia.

Ficava indicado, nesses momentos, o contraste com o discurso recorrente sobre a necessidade de uma educação voltada para a construção da/do autonomia/protagonismo jovem[5] e ausência de canais institucionais para que esse destaque fosse exercido.

Como afirma Couto, Rizzini e Bush (2022, p. 9):

> No Brasil, a despeito da existência de normativas e de espaços públicos voltados para a discussão, implementação e monitoramento de políticas públicas relacionadas à juventude, como os Conselhos de Direitos, a produção acadêmica com foco sobre participação infantil e juvenil

5 A este respeito, ver as Competências Gerais da Educação Básica propugnadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que, mesmo não usando com frequência os termos autonomia/protagonismo, propõe um papel ativo dos estudantes na construção do saber ao longo de seu processo de escolarização. Esse mesmo princípio pode ser verificado em vários artigos do Estatuto da Juventude (Brasil, 2013), por exemplo, nos artigos 3, 4 e 5.

> na América Latina aponta que discursos e práticas são dominados por adultos, reforçando uma mentalidade adultocêntrica, onde as crianças e adolescentes são vistos como propriedade, como potencialidade e não como parceiros ativos.

Sendo normalmente "falado pelos outros", no momento em que é chamado a falar de si e de suas vivencias, os jovens respondem de maneira muito positiva e propõem uma reflexão densa.

Por fim, retomando o tema da diversidade das situações da juventude, chamamos a atenção para a diferença entre as instituições escolares pensadas na sua concretude. Tivemos oportunidade de realizar nossas pesquisas com jovens de diferentes escolas. Desde uma escola estadual de Ensino Médio que ofertava os cursos de formação geral e formação de professores até escolas da rede federal de educação.

Em relação à primeira, pudemos observar questões relativas à falta de professores, ausência de rede wi-fi, problemas de conexão com rede fornecida pelo Estado para o cumprimento das demandas administrativas/acadêmicas requisitadas pela Secretaria de Educação, biblioteca com acervo extremamente defasado e inexistência de terminais de computador para acesso à rede pelos estudantes.

Já quando falamos da segunda, temos uma organização muito peculiar. Com um corpo docente formado por muitos mestres e doutores, a escola é muito bem avaliada no mercado de bens simbólicos por fornecer uma "educação de qualidade". A escola oferta a possibilidade de que os estudantes possam atuar como bolsistas de iniciação científica, monitores de laboratório, possam participar de diferentes coletivos organizados pelos próprios estudantes (coletivo LGBT, Coletivo Negro, Coletivo de Mulheres, entre outros).

Assim, em muitos sentidos, essa escola se apresenta aos novos alunos como um universo muito diferente das suas escolas de origem (alunos de muitos bairros e até de municípios distintos). Dessa forma, o contexto dessa escola é de extrema relevância para o entendimento de questões que acabam adquirindo cores muito próprias. Essa especificidade nos faz relativizar muitas das proposições generalistas que endereçamos aos jovens quando os relacionamos com o universo escolar.

Por exemplo, ao realizarmos uma pesquisa nessa escola federal[6] sobre a busca e o acesso aos conteúdos disponibilizados em sites com um perfil

6 Uma escola que oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos de graduação e pós-graduação em uma estrutura verticalizada, que oferece um ambiente muito próximo ao dos *campi* universitários das grandes instituições de ensino superior.

educativo, plataformas digitais, pagas ou gratuitas, para os ajudar na atividade escolares, vários jovens pontuaram a especificidade do currículo de sua escola, tornando quase impossível encontrar um material que de fato os auxiliasse à medida que entravam no ciclo mais profissional e os conteúdos das diferentes disciplinas eram adensados[7]. Normalmente, tais plataformas disponibilizam uma estrutura de organização dos conteúdos direcionados ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a concursos do gênero, não contemplando temas estudados por esses estudantes.

Feitas estas considerações metodológicas, passaremos a tratar de algumas temáticas que foram objeto de discussão, em particular nas pesquisas feitas a partir de 2020, que foram desenvolvidas exclusivamente nessa escola da rede federal de ensino citada anteriormente e que incluem o momento da pandemia.

Algumas temáticas

A partir de 2019, em função da não adequação entre o cronograma dos projetos aprovados institucionalmente e a ampliação das exigências por parte das escolas para a realização das pesquisas com seus estudantes, optamos por manter a pesquisa em apenas uma das escolas, em função da disponibilidade da direção em acolher a nossa proposta de pesquisa.

Nosso primeiro interesse foi o de entender se os estudantes da escola em foco recorriam aos conteúdos escolares disponibilizados online, em canais e plataformas pagas ou não. Com esse objetivo, realizamos um levantamento desses canais e plataformas, bem como dos motivos que levavam os estudantes a recorrer ao seu uso.

Como apontado anteriormente, muitos estudantes, nomeadamente aqueles que tinham avançado na formação e, portanto, ampliavam a carga horária das disciplinas da formação técnica, se queixavam de não encontrar muitas vezes conteúdos que os auxiliassem no cotidiano escolar nas disciplinas específicas. Ao mesmo tempo, os estudantes que ainda tinham uma carga horária em que predominavam as denominadas disciplinas propedêuticas apontavam os motivos que os levavam a buscar esse tipo de conteúdo.

7 Em várias falas, esses jovens assinalavam que não era raro que o conteúdo de ensino fosse abordado em um nível similar aos dos cursos de graduação nas suas respectivas áreas. Tendo oportunidade de visitar instituições de ensino superior chegamos mesmo a ouvir que os laboratórios da escola eram melhor equipados do que o de algumas instituições federais de ensino.

Aqui, como em outros temas relativos à nossa pesquisa, verificamos também os diferentes percursos formativos de estudantes sob um mesmo regime escolar (mesma escola, mesmo currículo).

Por exemplo, no que diz respeito às avaliações sobre as videoaulas, não é possível estabelecer uma regra geral. Para alguns alunos, essas videoaulas têm muitas vantagens em relação às aulas presenciais (lembremos que esta fase da pesquisa foi realizada antes da pandemia e de todo o debate sobre uma modalidade de ensino ofertada 100% online): poder assistir às aulas várias vezes, retomar um ponto em que se tem dúvida, sua objetividade, o uso de recursos tecnológicos dinamizando o conteúdo abordado, flexibilidade de horários e de lugar[8]. Já outros preferiam as aulas presenciais, principalmente em função do que foi denominado por eles como "interatividade"[9], questionando o fato de as aulas online não possibilitarem qualquer tipo de interação entre professores e estudantes[10].

Esses e outros temas abordados pelos jovens ao longo destas pesquisas nos indicaram a necessidade de perceber como os jovens que estão inseridos em uma mesma instituição escolar, seguindo um mesmo currículo, constroem trajetórias específicas, reflexão essa que nos conduz a pensar na necessidade de as instituições escolares reconhecerem essas diferenças, deixando de estabelecer um discurso genérico sobre a formação dos jovens.

Outra questão que começou a chamar a nossa atenção foram os motivos para este acesso. O que faz com que os alunos busquem estas plataformas? Ao analisar os dados da pesquisa de 2019, percebemos que entre as principais razões que motivaram os alunos a recorrer a essas plataformas educacionais estavam: "Aprender aquilo que não aprendi nas aulas", "Complementar o conteúdo aprendido nas aulas" e "Aprofundar o conteúdo das aulas" (Castro *et al.*, 2021, p. 9)[11].

Desse modo, percebemos que o consumo desses conteúdos, na visão dos alunos, cumpre um papel complementar ou auxiliar àqueles temas que foram apresentados no ambiente da escola. Isso indica que esse acesso não

8 Não aprofundaremos o tema neste momento, mas caberia uma reflexão sobre estas modalidades de interação a partir da discussão trazida por Santaella (2010, 2013) ao discutir as relações entre as tecnologias e os modelos educacionais.

9 Ver nota anterior.

10 Em um dos grupos focais, um dos participantes afirmou que não apreciava nenhuma das duas modalidades de ensino – presencial ou não presencial –, se definindo como um autodidata. Sobre a sua participação nas aulas presenciais, disse que mantinha a atenção em respeito à atuação dos professores, ao seu esforço para explicar um determinado conteúdo. Já sobre as videoaulas, afirmou que, ao assisti-las "*ia falecendo aos poucos*".

11 Texto que conta com a nossa coautoria e analisa algumas dessas questões.

segue a lógica da substituição daquilo que a escola apresenta pelos conteúdos dessas plataformas online, mostrando que um ambiente não exclui o outro.

Nesse contexto, pode-se entender que:

> Cada uma das formas de aprendizagem apresenta potenciais e limites que lhe são próprios. Por isso mesmo, a educação a distância não substitui inteiramente a educação gutenberguiana, assim como a aprendizagem em ambientes virtuais não substitui ambas, tanto quanto a aprendizagem ubíqua não é capaz de substituir quaisquer dessas formas anteriores. Ao contrário, todas elas se complementam, o que torna o processo educativo muito mais rico (Santaella, 2010, p.21).

Já nesse momento da pesquisa se apresentava uma indicação que ia no sentido contrário ao de muitas das previsões pessimistas que vislumbravam o fim da escola, suplantada pelas novas tecnologias, sem capacidade para se reinventar e acompanhar as mudanças. Essa indicação nos encaminhava para a percepção de que a importância relativa da instituição escolar ia muito além do processo de sua formação dos jovens, reflexão que ganharia maior relevância com o decorrer da pandemia.

Em relação a esse contexto, antes de retomarmos a questão do papel da escola, gostaríamos de pontuar algumas questões relativas à realidade dessa mesma escola federal de ensino.

Uma vez iniciado, em março de 2020, o isolamento social sem a perspectiva de que essa situação pudesse se resolver, os estudantes dessa escola permaneceram um longo período sem qualquer tipo de relação com a escola. Primeiro, por conta da sensação generalizada, no início da interrupção das aulas, de que essa situação seria transitória. Uma vez que a situação perdurou, sendo o isolamento uma realidade e uma necessidade, houve um grande debate para se decidir como seria o modelo de ensino a ser implementado e, depois, como se poderia assegurar a democratização do acesso ao conjunto de estudantes, a partir de programas de auxílio ao acesso.

Foi então implementado o regime das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs). Nesse modelo, foram definidos, entre outras questões: uma redução da carga horária das disciplinas, com a consequente reformulação dos currículos, com a respectiva redução dos conteúdos das disciplinas, limites de tempo máximo de tela para cada disciplina, de quantidade máxima de páginas a serem lidas pelos estudantes, reformulação dos horários escolares de acordo com a nova carga horária, proibição da reprovação e um regime no qual o estudante seria avaliado pela realização das tarefas e não pelo mérito do material entregue.

Com o desenrolar da pandemia, ainda com a escola sem aulas, dando continuidade à nossa pesquisa, mas tendo de fazer algumas adaptações,

buscamos entender de que forma se constituíam as relações dos jovens com as atividades escolares ofertadas totalmente de modo não presencial. Com essa finalidade, implementamos uma dupla estratégia. Primeiro, aplicamos um questionário online autopreenchido (Google Forms), que contou com 126 participantes, no qual indagamos sobre os possíveis impactos que a pandemia havia gerado na família, tendo a maior parte dos estudantes apontado impactos de caráter econômico e/ou psicológicos.

Além desses impactos, foram relacionadas alterações em vários dos seus hábitos/costumes, sendo o desânimo o mais significativo, seguido por problemas de: ansiedade, concentração, sono, humor e apetite.

Do início da pandemia até o momento no qual a escola discutia o sistema a ser adotado para o retorno às atividades por meio de modelo não presencial, aproximadamente 30% dos participantes respondeu que não estava mantendo qualquer contato com os professores e um pouco mais de 20% mantinham contato com um único professor. É possível perceber que, naquele momento, os estudantes ficaram órfãos não só da escola, mas também do contato com seus professores.

Muitos, quando questionados sobre esse momento, relataram que logo de início fizeram muitos planos: atualizar o conteúdo das disciplinas, realizar atividades atrasadas, revisar a matéria. Aqueles que já estavam próximos de realizar o Enem estavam mais focados em organizar uma rotina de estudos se preparando melhor para a realização desse exame. Invariavelmente, a grande maior parte sucumbiu ao longo período de ausência da escola, de sua rotina, de suas exigências.

Posteriormente, com o retorno das atividades escolares nesse modelo das APNPs, continuamos a realizar os grupos focais buscando entender de que modo os estudantes se relacionavam com o modelo e a percepção deles sobre as mudanças ocorridas. Ao longo de nossas discussões com os jovens, o tema da ausência da escola referida aqui, não apenas, mas, também, como espaço físico, e tudo que a ela estava relacionado foi ganhando maior relevância nas falas.

Uma ausência que, entre outros efeitos, anulou a distinção entre o tempo/espaço da escola e o tempo/espaço de casa com todas as marcas que essa distinção estabelece. Com as atividades não presenciais, o espaço da casa recebeu de forma virtual as demandas escolares, o que gerou uma série de consequências.

Uma das percepções mais relevantes proporcionadas pela análise das falas dos grupos focais realizados durante a pandemia foi a centralidade da escola como eixo estruturador da rotina e do tempo dos jovens. Essa percepção inicial nos instiga a refletir sobre a pretensa falta de centralidade da

instituição escolar no acesso dos jovens às informações e ao conhecimento disponíveis nas redes.

Esses dados nos instigam a pensar com Martín-Barbero (2017, p. 121, grifo do autor), que afirma:

> […]a educação já não é concebível a partir de um **modelo de comunicação escolar** que se encontra ultrapassado tanto espacial como temporalmente por processo de formação correspondentes a uma **era informacional** na qual "**a idade** de aprender são todas", e o lugar de estudar pode ser qualquer um […]. Estamos passando de uma **sociedade com** um sistema educativo para uma **sociedade do conhecimento e da aprendizagem continua**, isto e, sociedade cuja dimensão educativa atravessa tudo: o trabalho e o lazer o escritório e casa, a saúde e a velhice.

Na verdade, a pandemia e o consequente isolamento social que se seguiu implicou uma radical mudança nas práticas educativas. Abruptamente, migramos de práticas de ensino predominantemente presenciais para práticas totalmente mediadas pelas tecnologias. O principal efeito dessa mudança, nas palavras dos jovens com os quais conversamos, foi um sentimento de vazio e uma sensação de sobrecarga com a impossibilidade de separação entre os tempos da escola e os tempos da casa, da vida, do trabalho.

Mais uma vez, essas falas apontam para a grande importância da escola na organização da rotina desses jovens, que nesse momento presenciaram uma falta de distinção de fronteiras entre seu lugar social como alunos e seus outros lugares sociais (de filho, irmão, amigo), aspecto este que chama a atenção para a centralidade da escola e que pode ser entendido, de certa forma, a partir de algumas reflexões de Perrenoud (2002) sobre o que ele denomina de "ofício do aluno".

Considerações finais

Neste texto, empreendemos um esforço para recuperar muitas das questões que foram objeto de análise nos projetos que desenvolvemos nos últimos anos nas escolas de ensino médio, ouvindo os jovens, observando o seu cotidiano na escola. Todo este esforço caminha na direção de entender, a partir das falas dos jovens, a relação deles com a escola e com as tecnologias, valorizando estudos de dimensão micro como forma de explorar a complexidade envolvida nas relações entre as juventudes, as escolas e as tecnologias (cada uma entendida na sua diversidade, especificidade e complexidade), consideradas também a partir de seus usos.

Pesquisar o universo da juventude exige a percepção da sua diversidade, pelos atravessamentos de raça, classe, gênero etc. É nessa diversidade

de condições que se constituem usos diversos para diferentes tecnologias. E essas juventudes e tecnologias e seus usos se encontram circulando nos espaços escolares, eles também definidos por suas diferenças (a escola na qual realizamos nossa pesquisa é um excelente exemplo). Assim, podemos verificar que, em uma mesma escola, circulam jovens diversos e que constroem trajetórias escolares distintas.

Desde antes da pandemia se apresentava a questão da influência da escola na seleção dos conteúdos escolares acessados pelos estudantes em nosso universo de estudo. Posteriormente, com a pandemia, as falas nos chamaram a atenção para a relevância da instituição escolar para a vida dos jovens, nos apontando um conjunto de desafios relativos ao papel da instituição escolar na contemporaneidade, pensada não apenas do ponto de vista da disponibilização dos conteúdos escolares, de seu aspecto na educação formal, mas como instituição na organização da identidade juvenil.

Referências

ABRAMO, Helena. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, helena; BRANCO, Pedros (org.). **Retratos da Juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNC-C-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Ministério da Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, edição 242, seção 1, p. 120, 18 dez. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 19 ago. 2024.

CASTRO, Gisela G. S. Screenagers: entretenimento, comunicação e consumo na cultura digital. *In*: BARBOSA, Lívia (org.). **Juventude e gerações no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 61-77.

CASTRO, Maria Luiza Reis; SILVA, Alice Moura Araújo; FREITAS, Patrícia Oliveira; ROCHA, S. L. A. Juventude e o consumo de/em plataformas digitais: reflexões sobre o acesso aos conteúdos. **Scientia Prima**, v. 7, p. 1-19, 2021.

COUTO, Renata Mena Brasil; RIZZINI, Irene; BUSH, Malcolm. **Jovens em Ação**: reflexões sobre participação social e inserção no mundo do trabalho. Rio de Janeiro: CIESPI, 2022.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, p. 25-39, dez. 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n30/n30a04.pdf. Acesso em: 1 jul. 2022.

FLORIDI, Luciano (ed.). **The Online Manifesto**: Being Human in a Hyperconnected Era. Cham: Springer, 2009.

LÉVY, Pierre. Interatividade. *In*: LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1993. p. 77-84.

LIVINGSTONE, Sonia. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. **MATRIZes**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 11-42, 2011. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38290. Acesso em: 14 jul. 2022.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Ed. Porto. 2002.

PRENSKY, Mark. **Teaching digital natives**: partnering for real learning. London: Sage, 2010.

ROCHA, Sérgio L. A.; FREITAS, Patrícia O. Novas tecnologias e a escola: modificações nos padrões de escolarização. *In*: CONGRESO ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, 31., 2017, Montevideo. **Acta Académica** [...]. [*S. l.*]: ALAS, 2017.

ROCHA, Sérgio L. A.; FREITAS, Patrícia O. o celular e seus contextos de uso: refletindo sobre a relação de um grupo de jovens estudantes com as tecnologias. *In*: PISA, Lícia Frezza (org.). **Pesquisa em comunicação no contexto de mídias e educação**. Pouso Alegre: IFSULDEMINAS/Lume, 2022.

SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal. **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, São Paulo, v. 2, p. 17-22, 2010. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/ReCET/article/viewFile/3852/2515. Acesso em: 20 jul. 2020.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Papirus, 2013.

SPOSITO, Maria Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/143527. Acesso em: 9 jun. 2022.

TAPSCOTT, Don. **Growing up digital**: how the net generation is changing the world. New York: McGraw-Hill, 2008.

A coletânea *Novos Horizontes entre a Pandemia e o Pós-Pandemia* reúne 33 textos, selecionados entre quase uma centena de artigos apresentados nas sessões organizadas pelo Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação nas edições de 2022 e 2023 do congresso nacional da Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Desenvolvidos no contexto da crise sanitária da covid-19, os trabalhos refletem as transformações decorrentes desse período. A obra aborda temas contemporâneos, como inteligência artificial, desinformação, educação midiática e a presença dos dispositivos comunicacionais na escola.

ISBN: 978-85-74 55-604-8